



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений дошкольников
с нарушением речи**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»**

Проверка на объем заимствований:
52,24 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 11 » 08 2019 г.
зав. кафедрой ТиПП
Кондратьева О.А.

Выполнила:
студентка группы
ЗФ-510/098-5-1
Алоян Ольга Федоровна

Научный руководитель:
к.псх.н., доцент
Мельник Елена Викторовна

Челябинск
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	6
1.1. Феномен межличностных отношений в психологических исследованиях.....	6
1.2. Особенности межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	12
1.3. Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	24
Глава II. Организация опытно-экспериментального исследования межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	34
2.1. Этапы, методы, методики исследования.....	34
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	40
Глава III. Опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	48
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.....	48
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента	55
3.3. Психолого-педагогические рекомендации для родителей и воспитателей.....	63
Заключение.....	70
Библиографический список.....	72
Приложение.....	79

Введение

В любых общностях во все времена природа межличностных отношений достаточно сложна. В них проявляются как усвоенные личностью нормы и ценности общества, так и сугубо индивидуальные качества личности – её интеллектуальные возможности, волевые и эмоциональные свойства. Человек реализует себя в системе межличностных отношений, отдавая воспринятое в нем обществу.

Ребенок живет, развивается и растет в переплетении различного рода отношений и связей. В дошкольном возрасте складываются межличностные отношения, которые отражают взаимосвязи участников в конкретной ситуации развития общества. На разных возрастных этапах действуют общие закономерности их становления и развития, несмотря на то, что проявления межличностных отношений в каждой конкретной группе имеют свою неповторимую историю.

Проблема межличностных отношений дошкольников является очень актуальной. По словам С.Л. Рубинштейна, «...первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек» [11, с.211].

Значительное место занимает изучение ребенка-дошкольника в системе его отношений со сверстниками в дошкольном учреждении, так как этот возрастной период является главным периодом в воспитании подрастающего поколения. В эти годы в общении детей зарождаются сложные взаимоотношения, которые серьезно влияют на развитие и становление личности. На основе выше изложенного мы приходим к выводу о необходимости изучения взаимоотношений детей, для того чтобы создать для каждого дошкольника в группе детского сада комфортный эмоционально-психологический климат.

Проблемным остаётся вопрос, который связан с трудностями в подборе методов, форм работы, а также условий педагогического процесса в деятельности педагогов дошкольного образования по формированию у

детей межличностных отношений. В детском саду ребёнок проводит значительный отрезок времени, и посещение детского сада содействует развитию межличностных отношений детей.

Проблема, которая касается межличностных отношений детей дошкольного возраста, имеющих нарушение речи, является актуальной. Исследованиями в данной области занимались такие авторы, как: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, М.И. Попова и другие.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Объект исследования: межличностные отношения дошкольников с нарушением речи.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Гипотеза исследования: межличностные отношения дошкольников с нарушением речи изменятся при проведении психолого-педагогической коррекции.

Выдвинутая нами гипотеза предполагает решение определённых задач.

1. Проанализировать проблему межличностных отношений в психолого-педагогической литературе.
2. Охарактеризовать особенности межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки, провести исследование и проанализировать результаты констатирующего этапа исследования.

6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

7. Провести анализ результатов формирующего этапа исследования.

8. Составить психолого-педагогические рекомендации для воспитателей и родителей по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературы, обобщение, целеполагание, моделирование;

- эмпирические: тестирование, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент;

- математические: Т-критерий Вилкоксона.

Методики исследования межличностных отношений:

- методика «Капитан корабля» (Е.О.Смирнова);

- методика «Два домика» (Т. Д. Марцинковская);

- методика «Социометрия» (Дж. Морено).

База исследования: подготовительная группа Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 453 г.Челябинска». Выборку составили дошкольники с нарушением речи в количестве 9 человек, из них 4 девочки, 5 мальчиков.

Структура выпускной квалификационной работы. Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. Также имеются приложения к работе. Объем работы составляет 80 страниц. Список литературы состоит из 75 источников.

Глава I. Теоретические аспекты проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

1.1. Феномен межличностных отношений в психологических исследованиях

Проблемой межличностных отношений занимались многие учёные – психологи, педагоги: Т. Анатова, Г. Жуковская, А. Запорожец, К. Карасева, Н. Короткова, М. Лисина, Г. Немов, Т. Пироженко, А. Рояка, А. Усова, А. Яницкая и многие другие [15, с.116].

Исходя из положений во взаимоотношениях личности и коллектива, которые были представлены в работах А. С. Макаренко, психологические исследования групп дошкольного возраста начали в 30-х годах А. С. Заслужный и Е. А. Аркин. Затем, начиная с 50-х годов, в советской психологии появилось много трудов по проблеме межличностных отношений [27, с.143].

Большая роль в исследовании межличностных отношений принадлежит Л.С. Выготскому, который разработал культурно-историческую теорию развития психики. Он полагал, что в функционировании и развитии психики человека отражаются два основных плана его деятельности и поведения: натуральный, связанный с удовлетворением его биологических потребностей, и культурный, связанный с различными формами его общественной деятельности и поведения. Исходя из этого, раскрывается роль орудийной деятельности человека и знаковых систем, прежде всего речи, в развитии его психики. Учение Л.С. Выготского о влиянии социокультурных факторов на развитие эмоциональной сферы, сознания и мышления человека позволяет глубже понять особенности духовной деятельности людей и характер их поведения [51].

Наиболее полное изучение межличностных отношений представлено в теории отношений В.Н. Мясищева. Он определил отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [цит. по 28]. По его мнению, система межличностных отношений вытекает из всей истории развития человека и определяет характер переживания личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций и др. Положительный или отрицательный опыт межличностных отношений формирует его систему внутренних отношений к миру. Отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться различные стороны связи с разными сторонами, например, отрицательными или положительными свойствами объекта.

При Институте дошкольного воспитания в 1968 г. была создана лаборатория под названием «Формирование личности ребенка». В исследованиях лаборатории большое внимание уделялось изучению особенностей общения в сфере, где наиболее ярко выявляются межличностные отношения детей дошкольного возраста в условиях игровой деятельности, (работы Л. А. Рояк, Т. А. Репиной и Т. В. Антоновой)» [31, с.195].

Получить богатый материал дали возможность специальные методики, которые характеризуют целый ряд особенностей общения и межличностных отношений детей-дошкольников. Особое внимание изучению общения мальчиков и девочек в разных возрастных группах детского сада было уделено Т. А. Репиной. Изучению детей с особыми трудностями общения, которые нередко приводят к изоляции таких детей от коллектива, посвящена работа Л. А. Рояк. Исследованием возрастных проявлений общения занималась Т. В. Антонова [29, с.103].

Широкое распространение получило социометрическое изучение взаимоотношений детей разного возраста (Х.И. Лийметс, Я.Л. Коломинский, Л.И. Ушанский).

Развитие межличностных отношений ребенка со взрослыми и со сверстниками с развитием самосознания в неразрывном единстве изучали Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, и другие. Отношение к другим и отношение к себе взаимно обусловлены и являются двумя сторонами единого феномена самосознания. В отношении к другим, как и в отношении к себе Е.О. Смирнова выделила 2 начала - субъективное (личностное) и объективное (или предметное) [8, с.71].

Межличностные отношения в контексте общения рассматривают многие ученые. Б.Ф. Ломов считал, что функция развития и формирования межличностных отношений является наиболее важной и сложной, но менее всего исследуемой.

По мнению В.А. Горяиновой, межличностные отношения строятся на основе предпочтений людьми друг друга, а также деловых и эмоциональных оценок. Межличностные отношения всегда неразрывны с общением и могут быть реализованы именно в общении [4, с.110].

Эти понятия четко разграничивал Я.Л. Коломинский. Взаимоотношения - это личностно значимое эмоциональное, интеллектуальное (когнитивное) и образное отражение людьми друг друга, оно представляет их внутреннее состояние, а также допускается взаимосвязь между ними. По его словам, общение - это поведение личности, в процессе которого развиваются и проявляются их межличностные отношения. Дальнейшее развитие эти идеи получили в диссертационных исследованиях его сотрудников и учеников (А.А. Амелькова, В.В. Авраменко, А.М. Счастной, Т.Н.Ковалевой, О.Я. Коломинской, И.С. Поповой, Л.А. Пергаменщика и других).

Работы, проведенные под руководством Г.М.Андреевой, А.А. Бодалева, А.В.Петровского и Л.И. Ушанского показали, что процессы

взаимодействия и взаимопознания опосредованы целями, содержанием, характером протекания данной деятельности, а также функциями, возложенными на отдельных участников [9, с.201].

Интерес к процессу становления взаимоотношений детей объясняется признанием раннего детства периодом фактического становления личности, когда закладываются основы ее социальной, нравственной направленности.

По определению психологической энциклопедии, группа – это объединение людей, созданное на основе определенного общего для них признака, который проявляется в их совместной деятельности, в частности в обществе. Отличает группу от любого случайного собрания людей способность ее участников к определенным согласованным действиям, способствующим удовлетворению их потребностей [9, с.55].

В отечественной психологической науке различные аспекты межличностного общения дошкольников изучал В. Бехтеров, Л. Выготский, А. Залужный, А. Петровский, Д. Эльконин [58; 59] и др.

Но целесообразно заметить, что все названные психологи объясняли межличностное общение как явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Личность познает мир, развивается, общается, работает, дружит. На этом взаимодействии построено современное общество, по его законам оно и существует.

К экспериментальному изучению различных аспектов межличностного общения в группе дошкольников обращались зарубежные психологи Ф. Олпорт (США), В. Меде (Германия), К. Левин (США) [22, с.67]. Результаты их эмпирических исследований обогатили мировую науку и стали известны сегодня как группового процесса, направление «групповой динамики взаимоотношений».

В настоящее время в изучении межличностных отношений выделяют разные подходы, которые позволяют трактовать их разнообразие, среди

основных: деятельностный, социометрический, параметрический и организационно – управленческий.

Психологи по критерию взаимодействия определяют социальные(имеющееся взаимодействие) и несоциальные (взаимодействие отсутствует) группы [11,с.29-36].

В отечественных и зарубежных исследованиях изучение межличностных отношений неразрывно связано с психологией общения (Г. М. Андреева, Л. П. Буев, Е. П. Ильин, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов) [3; 25]. Проблема общения, которая существует много лет, привлекает исследователей в различных областях: социологов и философов (Л. П. Буев; И.С.Кон; Б.Д.Парыгин); психолингвистов (И. М. Горелов; А. А. Леонтьев; А. М.Шахнарович); психологов и педагогов (А. А. Бодалева; М. И. Лисина, В. С. Мухина и других) [10; 25; 29]

Межличностные отношения — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это особая система установок и ориентаций, через которую люди воспринимают и оценивают друг друга в процессе взаимодействия друг с другом [37]. В рамках нашего исследования мы будем пользоваться данным определением межличностных отношений.

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое) [56].

Межличностные отношения состоят из следующих компонентов:

- 1) когнитивный компонент – включает в себя все познавательные психические процессы. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной

деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

а) адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;

б) идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) эмоциональный компонент – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а) симпатии или антипатии;

б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;

в) эмпатия;

3) поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию,

пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений [55].

В зависимости от сферы реализации, межличностные отношения принято делить на следующие группы (А. Н. Сухов, А. А. Деркач) [23]:

1. Производственные;
2. Бытовые;
3. Экономические;
4. Правовые;
5. Нравственные;
6. Религиозные;
7. Политические;
8. Эстетические.

Согласно другой классификации, все межличностные отношения можно поделить на позитивные, негативные и нейтральные. К позитивным межличностным отношениям относят любовь, близость, дружбу. К

нейтральным – отчуждение, безразличие, конформизм, эгоизм. К негативным отношениям относятся негативизм, неприязнь, ненависть и агрессия.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений, мы заключили, что межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Нами было установлено, что в отечественных и зарубежных исследованиях изучение межличностных отношений неразрывно связано с психологией общения. Межличностное общение - явление, которое охватывает все стороны жизни человека. Нами были рассмотрены виды и характеристика межличностных отношений, а также история изучения этого феномена.

1.2. Особенности межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

В старшем дошкольном возрасте у детей происходит усиленное формирование всех сфер личности. Он постигает мир и все, что его окружает, что разрешает ему воспитать собственную манеру деятельности, сформированную на его особенностях и облегчающий социализацию. Значимое условие развития самостоятельности выражается во взаимодействии взрослых с детьми [3, с. 24].

У ребенка увеличивается степень выносливости, но все еще он быстро утомляется, в силу своего возраста. Дети еще плохо организуют свое внимание. У них преобладает произвольное внимание, поэтому особенно важно создавать благоприятные условия для занятий с детьми, требующими внимания и сосредоточенности. [4, с. 12].

Совершенствуется крупная моторика рук. Формирование мелкой моторики способствует овладению навыков самообслуживания: ребенок сам завязывает шнурки, одевается и раздевается. Успех в постижении важнейших движений, которые значительно быстрее формируются при многократном воспроизведении упражнений с незначительными перерывами.

У старших дошкольников повышаются возможности памяти, появляется сознательное запоминание в целях последующего отображения материала, внимание становится более устойчивым. Развиваются все познавательные психические процессы. У детей понижаются пороги 18 ощущений. Обостряются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический слух [1, с. 54].

Внимание у детей становится более устойчивым и произвольным, но устойчивость пока незначительна (достигает 10-15 минут) и зависит от индивидуальных особенностей ребенка и условий обучения. Совместно с родителями или педагогами, даже если ему очень интересно, не более 20-25 минут. Помимо устойчивости внимания, развивается переключаемость и распределение внимания.

Согласно суждению Л.С. Выготского, благодаря энергично развивающейся памяти для ребенка 5-6 лет становится доступным чтение с продолжением. Так же продолжает усовершенствоваться звуки, фонетика, интонация и выразительность, грамматика и лексика также активно употребляются синонимы и антонимы. Происходит формирование связной речи [62, с. 67].

Все больше у старших дошкольников возникает потребность в общении, начинают образовываться детские коллективы, но все равно дети продолжают общаться с взрослыми. С помощью педагога дети учатся правильным контактам, вести диалоги. Ребенок чувствует свое взросление и компетентность при равноправном отношении с взрослыми [10, с. 61].

В данном возрастном периоде начинают перестраиваться вся психическая жизнь детей и их отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение детей побуждается и направляется извне – взрослыми или определенной воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сами дети начинают определять собственное поведение [15, с.132].

М. Совак и К.П. Беккером были выявлены 2 группы нарушений поведения при дефектах письменной речи: вариант активной компенсации и инволюция поведения [17, с.119]. Работы О.Н. Усановой, которые направлены на анализ социометрического статуса детей дошкольного возраста с окружающими, показывают взаимосвязь между степенью выраженности дефекта и личностными качествами дошкольников. Среди детей дошкольного возраста, занимающих высокое положение в межличностных отношениях, большинство имеют положительные личностные качества и хорошо развитую речь. По мнению О.Н. Усановой дети дошкольного возраста с плохой речью, которые занимают низкий статус, даже при наличии организационных и лидерских качеств, не могут улучшить свое положение в группе.

Нарушение речи – это распад уже сложившейся речи (у взрослых) или нарушение нормального развития речи у детей, вызванные различными заболеваниями [11, с.71].

Существует три классификации нарушений речи: клиническая, клинико-педагогическая и психолого-педагогическая.

Данные классификации хотя и рассматривают одни и те же явления с разных точек зрения, не противоречат одна другой, а дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

В зависимости от ведущих неврологических нарушений, лежащих в основе речевых расстройств у детей, Л.О. Бадалян предложил следующую их классификацию [45]:

I. Речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы. В зависимости от уровня поражения речевой системы они делятся на следующие формы.

1. Алалии – системное недоразвитие речи в результате поражения корковых речевых зон в доречевом периоде.

2. Афазии – распад всех компонентов уже сформированной речи в результате поражения корковых речевых зон.

3. Дизартрии – нарушение звукопроизводительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры. Причем, в зависимости от локализации поражения выделяют несколько вариантов дизартрий. (Псевдобульбарная, бульбарная, подкорковая и мозжечковая)

II. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм).

III. Речевые нарушения, связанные с анатомическими дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринопалалия).

IV. Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т.д.)

В настоящее время в отечественной логопедии используются две классификации речевых нарушений.

Клинико-педагогическая классификация, которая опирается на традиционное для логопедии сотрудничество с медициной. Она основана по принципу «от общего к частному» и ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, с учетом которых применяется дифференцированный подход к их преодолению [51, с.215].

Все виды нарушений, рассматриваемых в данной классификации, подразделяются на две большие группы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или письменная.

Всего выделяется 11 основных форм речевых нарушений, в том числе форм нарушений устной речи на разных этапах ее развития и 2 – письменной речи [32].

Нарушения устной речи делятся на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, и 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания.

I. Нарушения фонационного оформления высказывания.

1. Дисфония (афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса.

2. Брадилалия – патологически замедленный темп речи. Проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы.

3. Тахилалия – патологически ускоренный темп речи. Проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы.

В случаях, когда патологически ускоренная речь сопровождается необоснованными паузами, запинками, спотыканием, она обозначается термином «полтерн».

4. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

5. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Синонимы: дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения фонем.

В психолингвистическом аспекте нарушения произношения могут возникать вследствие трех основных причин: недостатки операций различения и узнавания фонем (дефекты восприятия); не

сформированность операций отбора и реализации произносимых звуков; нарушения условий реализации звуков при анатомических дефектах речевого аппарата. У большинства детей звукопроизношение достигает языковой нормы к 4-5 годам.

6. Ринолалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи, а не отдельных, как при дислалии. Речь невнятна, монотонна. В отечественной логопедии к ринолалии принято относить речевые дефекты, обусловленные грубыми анатомическими изменениями артикуляторного аппарата, например при врожденной расщелине неба.

Явления назализованного произношения без грубых артикуляционных нарушений относят к ринофонии.

7. Дизартрия – нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органическим поражением ЦНС и расстройствами иннервации речевого аппарата [51, с.254].

II. Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания.

1. Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем (доречевом) периоде развития ребенка.

2. Афазия – полная или частичная утрата уже сформированной речи, обусловленная локальными поражениями речевых зон коры головного мозга в результате черепно-мозговых травм, нарушений мозгового кровообращения, нейроинфекций и других заболеваний ЦНС.

III. Нарушения письменной речи.

1. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения.

2. Дисграфия – частичное специфическое нарушение письма.

Психолого-педагогическая классификация построена на противоположном принципе – от частного к общему. Подобный подход ориентирован на логопедическое воздействие как педагогический процесс, разработку методов логопедической коррекции для работы с коллективом детей (учебной группой, классом). С этой целью определяются общие проявления различных форм речевых расстройств. В соответствии с данной классификацией нарушения речи подразделяются на две группы [26].

Первая группа – нарушение средств общения. Включает фонетикофонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи.

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Можно выделить ряд основных проявлений этого состояния:

- Недифференцированное произношение пар или групп звуков.
- Замена одних звуков другими.
- Смешение звуков.

Подобные нарушения свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха (способности различения фонем), которое подтверждается в процессе обследования.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [42, с.197].

Недоразвитие может быть выражено в разной степени - от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от степени сформированности средств общения у ребенка общее недоразвитие речи подразделяется на три уровня.

Вторая группа – нарушения в применении средств общения. К этому типу нарушений относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Однако встречаются и случаи комбинированного дефекта, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

О серьезных трудностях в межличностном взаимодействии дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволяет говорить анализ исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями (Л. Г. Соловьева, А. С. Павлова, О. А. Слинко) [38; 10; 43]. При этом доминирующим направлением исследований является изучение межличностного общения в разных видах деятельности (П. А. Харитонов, А. Е. Грибова, А. В. Ковыльная, Л. Г. Соловьева, О. А. Алмазова). А. А. Алмазовой, Л. Б. Халиловой было выявлено, что детям с нарушением речи присущи трудности в организации личного речевого поведения, которые негативно влияют на их взаимодействие и общение с окружающими [3; 32].

И. С. Кривовяз называет ведущими характеристиками общения детей дошкольного возраста способность, которая позволяет вступать в контакт вследствие внешней инициативы, не сформированность деловой и ситуативной формы общения, значительное снижение уровня интереса ребёнка к общению [43, с. 54].

В. Е. Грибовой и П. А. Харитоновой были проведены исследования, которые показали очень низкую речевую активность детей в игре, незаинтересованности в контакте, низкого уровня речевого сопровождения всех игровых действий, не ориентацию в ситуациях общения, которые были вновь созданы [32, с. 12].

Специальное исследование межличностных отношений детей имеющих нарушение речи, было проведено В. А. Слинко, и именно оно раскрыло, что состояние речевого развития дошкольника является значимым фактором определения межличностных отношений, а высокий

уровень нарушения речи сказывается на социометрическом статусе старшего дошкольника в группе сверстников. Автором было доказано, что среди детей дошкольного возраста, которые занимают значимое положение в межличностных отношениях, более 50% имеют достаточно развитую речь, также положительные качества личности. Тем не менее, среди детей дошкольного возраста, которые занимают неблагоприятное положение, присутствуют дети с положительными личностными качествами, неплохим поведением, но с тяжелыми нарушениями речи [43,с.34].

Дети, которые имеют тяжелое речевое нарушение, довольно часто являются изолированными в группе сверстников, они не испытывают желания принимать участие в играх. Детям данной категории свойственно замыкание, демонстрация негатива. Всё перечисленное отталкивает ещё больше от ребёнка его сверстников [7,с.9].

Проведя анализ имеющейся в научной литературе характеристики трудностей, которая преобладает в межличностном общении старших дошкольников с нормальным речевым развитием, и тех, которым свойственно нарушение речи, мы можем выделить следующие [4,с.9]: ребенок стремится к общению со сверстниками, но его не принимают в игру; ребенок стремится к общению со сверстниками, и они играют с ним, но общение детей имеет формальный характер; ребенок уходит от сверстников, но они настроены доброжелательно; ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ребёнком.

Таким образом, большинство исследователей трудности в межличностных отношениях дошкольников связывают с нарушением речи, и, соответственно, трудностями реализации речевого общения.

Однако, недостаточные возможности в организации и реализации совместной деятельности, в понимании и выражении эмоций, незрелость личностных мотивов и социальных потребностей свидетельствуют о

комплексной не сформированности предпосылок к формированию межличностной коммуникации у данной категории детей [61, с.263].

Остановимся на анализе форм общения дошкольников со взрослыми с нормальным речевым развитием и явными нарушениями речи. Психологические исследования Л. М. Галигузовой, Н. Г. Елагиной, А. А. Смирновой и других [8; 11; 25; 26; 46] свидетельствуют о формировании в раннем возрасте у ребёнка ситуативно-личностной формы общения с близкими взрослыми. Содержание потребности в общении состоит в доброжелательности и внимании близких взрослых.

По результатам исследования И.С. Кривовяз были определены следующие особенности детей дошкольного возраста с нарушением речи, способность вступать в контакт только лишь по внешней инициативе, не сформированность ситуативно-деловой формы общения, снижение интереса к общению. Данная категория детей нуждается в налаживании эмоционального контакта с окружающими взрослыми, в формировании заинтересованности в общении со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы видим, что детям с нарушением речи свойственны более выраженные трудности именно в коммуникативной деятельности, что в большей степени связано непосредственно с присущей им недостаточностью речевых средств.

Большинство специальных исследований свидетельствует о том, что в возрасте 5 лет у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые характеризуются системностью, отмечаются существенные трудности в осуществлении коммуникативной деятельности [43,с.35].

О трудности формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи говорится в исследованиях Ю. В. Гаркуши, Б. М. Гриншпуна, К. В. Ковыльной, Е. С. Павловой. По мнению ученых, трудности общения проявляются именно в несформированности основных форм коммуникации (В. К. Воробьева, Н. К. Усольцева), снижении потребности в общении (О.С. Павлова, Г. В.

Чиркина), недостаточной сформированности коммуникативных умений и владении средствами общения (К. В. Ковыльная, О. С. Павлова, Л. Г. Соловьева, А. Г. Федосеева) [3; 8; 6; 10; 12; 15; 16; 40].

По выводам ученых [9; 14; 18; 23; 41; 55], детям 5 лет с системными нарушениями речи свойственна ситуативно–деловая форма общения и использование в процессе общения предметно-действенных, экспрессивно-мимических средств при недостаточной сформированности речевых. Такое состояние коммуникативного развития свидетельствует о задержке формирования деятельности общения у детей с системными нарушениями речи даже ранее старшего дошкольного возраста.

По выводам Е. С. Павловой, общение дошкольников с нарушением речи в семье характеризуется недостаточным пониманием со стороны родителей, неумением и нежеланием взрослых помочь им в решении возникающих проблем [23, с.11].

У многих детей с ситуативным нарушением речи сформирована негативная или безразличная установка на педагогические воздействия, неадекватность реакции даже на положительные эмоции воспитателя, а также выявляется незнание дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения [44, с.20].

Наиболее полное описание процесса становления общения со сверстниками на этапе дошкольного детства представлено в работах М. И. Лисиной и Е. А. Смирновой [25; 45].

У дошкольников, которые имеют нарушения речи, в общении со сверстниками и взрослыми отмечаются значительные трудности, характер которых усложняется с годами и напрямую зависит от состояния речи.

Указанные трудности, социализация и становление таких личностных компонентов, как самооценка, саморегуляция, самоконтроль детей с нарушением речи формируются с задержкой. В то же время трудности в общении со взрослыми обуславливают задержку в развитии когнитивных функций, мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с нарушением речи должна быть построена с учетом описанных ранее трудностей и включать отдельные направления развития тех умений и навыков, которые обеспечат полноценное межличностное взаимодействие в детском возрасте и успешную социализацию в дальнейшем.

Убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми психолого-педагогические исследования (А.П. Усова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева и др.). Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к формированию межличностных отношений (Е.А. Аркин, Л.И. Божович и др.). Наличие речевого дефекта оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребёнка и его отношений с окружающими. Особенности взаимодействия таких детей формируются специфично в связи с особенностями их личностного развития.

Формирование личности детей с нарушениями речи связано с характером этого дефекта. Своевременное развитие речи является одним из основных условий нормального психического развития ребенка. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. У детей, как правило, возникают замкнутость, неуверенность в себе, негативизм (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова и др.) [38, с.187]. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с нарушениями речи в известной мере усугубляют речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем. Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие. Очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с нарушениями речи, на которые следует направить коррекционное воздействие.

В современной психологии существует большое количество исследований, посвященных изучению межличностного взаимодействия детей дошкольников. Между тем, это чрезвычайно важный период социального, а, следовательно, и коммуникативного развития личности ребенка, становления его связей с окружающими людьми, формирование основ учебной деятельности. В дошкольном возрасте ребёнок готовится к принятию новой социальной роли школьника, готовится удовлетворять ожидания других людей, выстраивать собственное поведение, формировать ожидания относительно поведения других людей (как сверстников, так и взрослых).

Таким образом, анализ исследований по проблеме межличностных отношений детей с речевыми нарушениями позволяет говорить о серьезных трудностях в межличностном взаимодействии детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Ожидания детей от общения с взрослыми можно охарактеризовать как уверенно-оптимистичные, что не соответствует реальной ситуации. Дошкольники с речевым нарушением не критично относятся к своим негативным поступкам, пытаются их не замечать. Коррекционные воздействия, соответственно, должны быть направлены на формирование игровых, коммуникативных умений, произвольности поведения, на преодоление эгоистических мотивов общения со сверстниками, развитие эмоциональной сферы и эмпатии.

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи

Коррекционная работа - это процесс, в результате которого можно выявить отклонения в предполагаемых результатах деятельности детей и внести определённые изменения в процесс с целью обеспечения нужных результатов [29, с. 345].

Из этого следует, что психологическая коррекция – целенаправленное воздействие психологического характера на обусловленные психологические структуры для того, чтоб обеспечить полноценное развитие личности и её функционирование [31, с. 548]. Если точнее, то психологическая коррекция является одним из видов психологической деятельности с целью исправления личностных особенностей в психическом развитии, которые полностью или же частично не соответствуют общепринятой модели. Данная помощь может быть осуществлена только благодаря специальным средствам воздействия на психику личности. Такого вида помощь – это деятельность, которая рассчитана на формирование и развитие у индивида необходимых психологических качеств нужных для улучшения его адаптации к жизненным условиям и социализации [35, с. 378].

Отечественные и зарубежные учёные [35; 40; 56; 58 и др.] считают проведение коррекционной работы необходимой для устранения нарушений в межличностных отношениях и различных нарушений эмоционального состояния и полной гармонии в развитии личности. На основе определенных критериев, коррекционные мероприятия психологического характера мы можем классифицировать.

Психолого-педагогическая коррекция – это метод целенаправленного воздействия на группу или отдельных лиц, предназначенный для оказания помощи психологически здоровым семьям, наиболее уязвимым в отношении развития различного рода внутрисемейных деформаций (психогенных девиантностей родителей, психических расстройств и травм, неадекватных реакций во взаимоотношениях и др.).

Моделирование — это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей – неких новых объектов, отражающих существенные связи изучаемого объекта, процесса или явления [63]. Каждый объект имеет большое количество различных свойств. В процессе

построения модели выделяются главные, наиболее существенные, свойства объекта.

В последнее время метод моделирования все чаще находит свое применение в различных областях науки и практики. Достаточно широко он используется и в рамках психолого-педагогической науки. В разное время к данному методу в своих исследованиях обращались такие исследователи, как П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, А. Р. Лурия и др.

Метод моделирования в психологических исследованиях применяется в двух направлениях:

1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности - моделирование психики;

2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (напр., в лабораторных условиях), что принято называть психологическим моделированием [38].

Первый этап процесса моделирования – целеполагание. В основе целеполагающей деятельности в процессе психолого-педагогической коррекции межличностных отношений младших школьников с умственной отсталостью лежит построение дерева целей – структурированной, построенной по иерархическому принципу совокупности целей системы, программы или плана [68]. Дерево целей предоставляет возможность обозначить главную цель с последующим ее обоснованием и упрощением промежуточных целей. Как метод планирования дерево целей основан на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [26].

Дерево целей психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи представлено на рисунке 1.

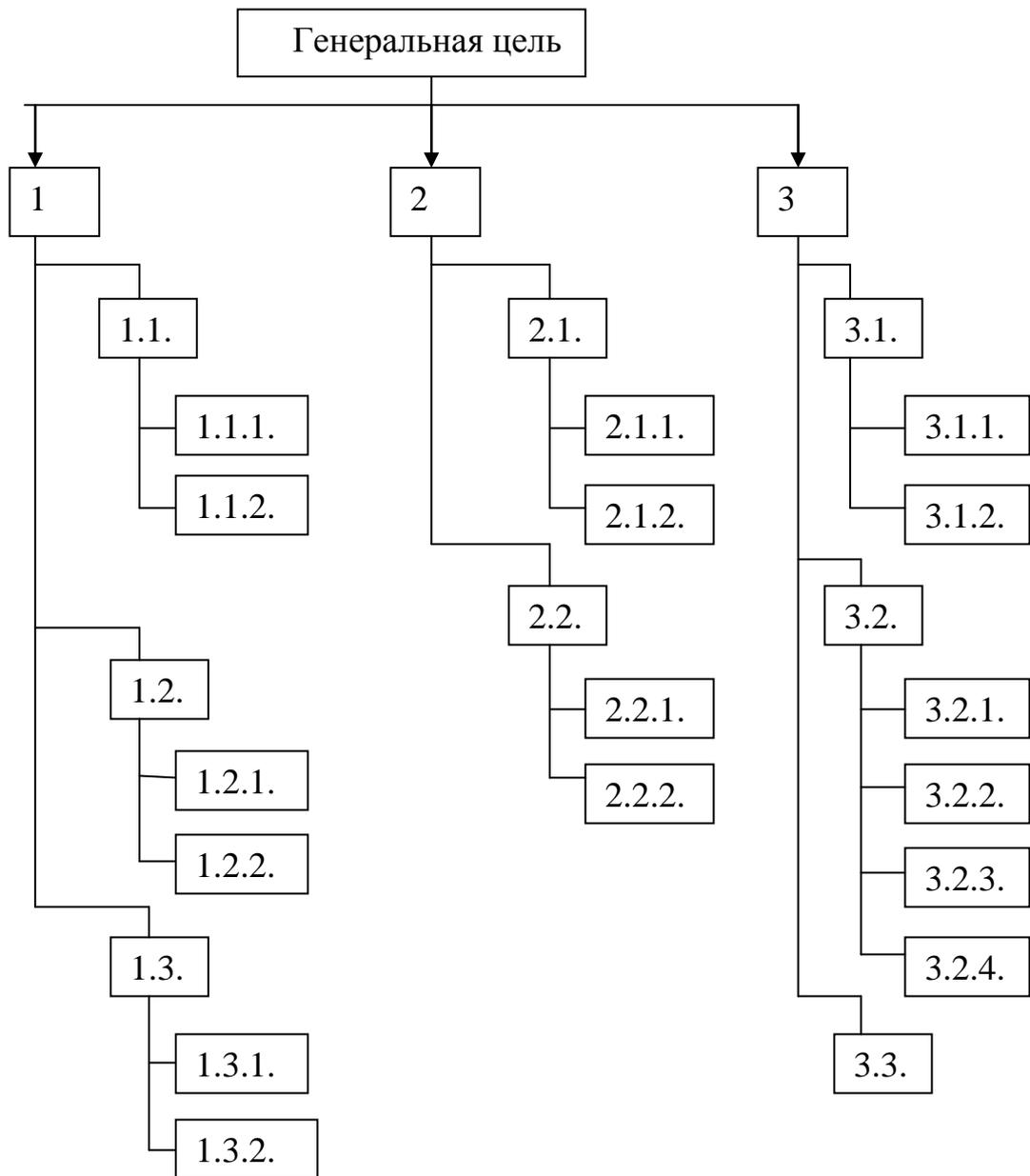


Рис. 1. «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

1. Определить теоретические предпосылки исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

1.1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.

1.1.1. Проанализировать различные подходы к определению понятий «нарушение речи» и «межличностные отношения».

1.1.2. Изучить классификации межличностных отношений.

1.2. Проанализировать особенности межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

1.2.1. Изучить классификации нарушений речи.

1.2.2. Изучить особенности отклонений психики при нарушениях речи.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

1.3.1. Разработать дерево целей психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

1.3.2. Разработать модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

2. Исследовать межличностные отношения дошкольников с нарушением речи.

2.1. Охарактеризовать этапы, методы и методики научного исследования.

2.1.1. Определить этапы исследования.

2.1.2. Охарактеризовать методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

2.2.1. Охарактеризовать выборку.

2.2.2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

3.1.1. Разработать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

3.1.2. Реализовать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

3.2. Провести анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

3.2.1. Проанализировать результаты социометрической методики «Два домика» Т. Д. Марцинковской.

3.2.2. Проанализировать результаты социометрии по Дж. Морено.

3.2.3. Проанализировать результаты по методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой.

3.2.4. Обработать полученные результаты методом математической статистики Т-критерий Вилкоксона.

3.3. Составить рекомендации родителям и воспитателям по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

На основе дерева целей была разработана модель нашего исследования, содержащая целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты. Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает коррекцию межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Диагностический компонент представляет собой исследование межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Коррекционный компонент включает в себя решение следующих задач:

1) привлечь внимание ребенка к другому и его различным проявлениям: внешности, настроениям, движениям, действиям и поступкам;

- 2) повысить уровень сплоченности коллектива;
- 3) развить коммуникативные навыки у дошкольников с нарушением речи.

Содержание коррекционной программы должно быть направлено на профилактику отклоняющегося поведения воспитанников, их физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа коррекции должна решать профилактические, развивающие и коррекционные задачи.

При составлении программы коррекции учитываются принципы как общей, так и специальной педагогики:

- принцип личностного подхода, согласно которому каждый участник коррекционного процесса воспринимается как отдельная уникальная личность [9, с. 17];

- принцип активности обучающихся, ориентированный на высокую активность участников образовательного процесса [50];

- принцип единства диагностики и коррекции, обеспечивающий целостность педагогического процесса и позволяющий подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития на основе объективных данных о ребенке, характере его дефекта и состоянии развития;

- деятельностный принцип, заключающийся в создании условий, способствующих проявлению активности участников коррекционной программы, и организации основы для позитивных сдвигов в ходе осуществления коррекционного взаимодействия;

- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривается как принцип «нормативности» развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития;

- принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности, предполагающий использование различных способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса [49].

Построение программы в соответствии с указанными принципами должно обеспечить социальную направленность педагогических воздействий, а также способствовать социализации ребенка.

Аналитический компонент модели коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи представлен оценкой эффективности коррекционных воздействий, прогнозом и планированием дальнейшей деятельности. Оценка эффективности коррекционных воздействий направлена на анализ изменений психических состояний, личностных реакций в результате проведения программы коррекции. Прогноз и планирование дальнейшей деятельности представлены составлением рекомендаций для воспитателей и родителей по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Разработанная нами модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи представлена на рисунке 2.

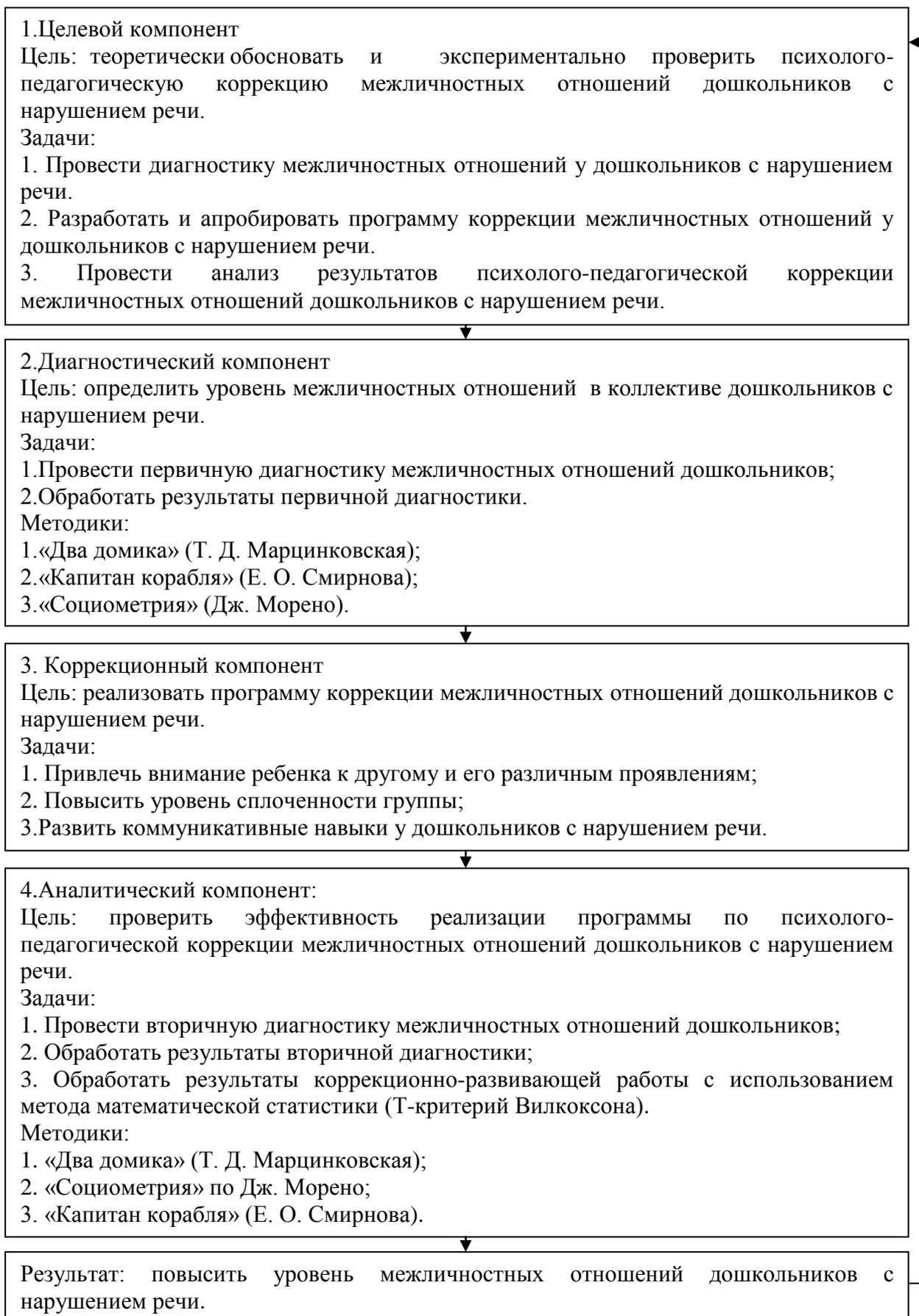


Рисунок 2: Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

Таким образом, мы разработали модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи, включающую в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты. Нами был определен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи, построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Выводы по главе 1

В данной главе мы провели подробный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных отношений и нарушений речи, ознакомились с историей изучения этих феноменов, их классификацией, а также выявили особенности межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи, что позволяет нам сделать следующие выводы:

1) межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения;

2) нарушение речи - распад уже сложившейся речи (у взрослых) или нарушение нормального развития речи у детей, вызванные различными заболеваниями;

3) особенности дошкольников с нарушениями речи проявляются следующим образом: социализация, мотивация, развитие когнитивных функций и становление таких личностных компонентов, как самооценка, саморегуляция, самоконтроль формируются с задержкой; межличностные отношения таких детей во многом зависят от степени выраженности

дефекта и характеризуются поверхностностью, неустойчивостью, ситуативностью.

Также в данной главе нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи, включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты.

В разработанном нами дереве целей можно увидеть, что генеральной целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи. Также в дереве целей представлены частные и конкретизирующие цели, способствующие достижению генеральной цели.

Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

2.1. Этапы, методы, методики исследования

В данном параграфе определены этапы исследования, охарактеризованы методы, отобраны надежные методики по выявлению особенностей межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи.

Исследование проводилось в три этапа:

1) поисково-подготовительный этап – выбор проблемы исследования, формулирование и обоснование актуальности и важности ее решения на данный момент. Выбор и анализ литературы по данной проблеме;

2) опытнo-экспериментальный этап – проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов; разработка и реализация программы коррекции;

3) контрольно–обобщающий – повторная диагностика, анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, разработка рекомендаций, проверка гипотезы.

Исследование межличностных отношений дошкольников с нарушением речи проводилось с использованием комплекса методов и методик.

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация, обобщение моделирование, целеполагание.

Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, социометрическое исследование по методикам «Два домика» (Т. Д. Марцинковская), «Социометрия» (Дж. Морено), методика «Капитан корабля» (Е. О. Смирнова).

Математико-статистические: метод Т-Вилкоксона.

Анализ (от греч. – разложение, расчленение) — это мысленное (или реальное) разделение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон, позволяющее вычленять явления из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии [16, с. 399].

Синтез – соединение составных частей в единое целое, раскрывающее более или менее существенные связи и отношения элементов, выделенных анализом [16, с. 399].

Систематизация – это действие или последовательность действий, в результате выполнения которых определенное множество несвязанных элементов превращается в множество элементов, между которыми установлены определенные связи [35].

Обобщение – это приём мышления, в результате которого устанавливаются общие свойства и признаки объектов. Операция обобщения осуществляется как переход от частного или менее общего понятия и суждения к более общему понятию или суждению [39].

Целеполагание – это совершение выбора одной или нескольких целей с определением параметров допустимых отклонений для контроля реализации идей [68].

Моделирование – это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей – неких новых объектов, отражающих существенные связи изучаемого объекта, процесса или явления [63].

Констатирующий эксперимент – вид эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные; фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными [70].

Формирующий эксперимент – это метод прослеживания изменения психики испытуемого в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого [24, с. 67-68].

Социометрический метод – это метод сбора первичной социальной информации о межличностных отношениях в малых социальных группах. Термин «социометрия» образован от двух латинских корней: «socius» – товарищ, компаньон, соучастник и «metrim» – измерение. Впервые этот термин был употреблен в конце XIX века. Социометрический метод позволяет решить две важные задачи: во-первых, он применяется для исследования межличностных и межгрупповых отношений с целью их улучшения и усовершенствования. Во-вторых, он позволяет социологу изучить строение малых социальных групп. Особенно это относится к изучению неофициальных отношений [61].

В исследовании нами были использованы следующие методики: социометрические методики «Два домика», «Социометрия», методика «Капитан корабля».

Социометрическая методика «Два домика» разработана Т. Д. Марцинковской и позволяет определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявить симпатии к членам коллектива. В процессе исследования педагог-психолог индивидуально беседует с каждым из детей.

Ребенку предъявляются две карточки, на которых изображены два дома и дается словесная инструкция: «Посмотри внимательно на эти два домика. Представь себе, что ты поселился в первом. Он большой, светлый, красивый, в нем много игрушек. Можешь поселить сюда же и детей из своего класса, кого захочешь. А кого не захочешь, можешь поселить в другой, серый, не очень красивый дом». Взрослый записывает, кого и где поселится, затем спрашивает, не хочет ли ребенок поменять кого-нибудь местами, не забыл ли кого-нибудь. Если группа насчитывает 10–15 человек, ребенку предлагают сделать до 3 положительных и отрицательных выборов. Если в группе от 16 до 25 человек – до 5 выборов. В том случае, если ребенок не желает никого выбирать, педагогу не стоит

настаивать на принятии им решения. Симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в домиках.

Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки [36].

Представим описание методики «Капитан корабля».

Цель: социометрическое изучение и оценка межличностных предпочтений в логопедической группе детей дошкольного возраста.

По мнению многих учёных, именно социометрия даёт возможность увидеть скрытые от непосредственного наблюдения отношения членов группы, их межличностные предпочтения.

Исследование по данной методике было проведено нами индивидуально.

Во время индивидуальной беседы мы показывали ребёнку рисунок корабля и задавали приведённые ниже вопросы:

1. Представь, что ты – капитан этого корабля и отправляешься в дальнее плавание, кого из детей группы ты взял бы себе в помощники?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостя?
3. Кого из детей группы ты ни за что не взял бы с собой в плавание и оставил на берегу?

В заготовленной социометрической матрице фиксируются выборы детей. Затем осуществляется подсчёт положительных и отрицательных выборов, полученных каждым ребёнком, находятся взаимные выборы, которые отмечаются, подсчитываются и записываются в социоматрицу. На основе результатов социоматрицы составляется карта групповой дифференциации – социограмма.

Полученные результаты подвергаются анализу и интерпретации в следующих направлениях:

1. Количество положительных (1 и 2 вопросы) и отрицательных(3 вопрос) выборов, полученных каждым ребенком. В зависимости от этого, ребенка, получившего:

- 5 и более выборов, можно считать «звездой»,
- 3-4 выбора – «предпочитаемым»,
- 1-2 выбора – «принятым»,
- в группу «отверженных» (или «игнорируемых») относят детей, которых никто не выбрал (0 положительных выборов), а также тех, у кого количество отрицательных выборов превышает количество положительных выборов.

Метод социометрических измерений, или социометрия используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. Основоположник социометрии известный американский психиатр и социальный психолог Д. Морено. Метод социометрических измерений позволяет получить информацию о социально-психологических отношениях в группе, статусе людей в группе, психологической совместимости и сплочённости в группе. В общем виде задачей социометрии является изучение неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы. Процедура проведения складывается из двух основных компонентов: инструкция и содержательные вопросы. Чаще всего психолог сам дает всем членам группы устную инструкцию и зачитывает вопросы, предлагая письменно ответить на них в специальных бланках или просто на листе бумаги. В другом варианте психолог дает устную инструкцию, а затем раздает социометрические карточки, на которых есть краткая письменная инструкция, оставлено место для фамилии, сформулированы все вопросы и под каждым оставлено место для ответов. Преимущество второго варианта в том, что респонденты видят перед собой инструкцию постоянно, и это уменьшает (незначительно) число уточняющих вопросов.

Метод Т-Вилкоксона – это непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений. В основе лежит упорядочивание величин разностей (сдвигов) значений признака в каждой паре его измерений. Процедура подсчета критерия Т-Вилкоксона основана на ранжировании абсолютных разностей пар значений зависимых выборок. Далее подсчитывается сумма рангов для положительных разностей и сумма рангов для отрицательных разностей. Идея критерия заключается в подсчете вероятности получения минимальной из этой разностей при условии, что распределение положительных или отрицательных разностей равновероятно и равно $\frac{1}{2}$. Ограничения в применении Т-критерия Вилкоксона:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях - 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, количество наблюдений n уменьшается на количество нулевых сдвигов. [69, с. 56].

Таким образом, на данном этапе исследовательской работы были определены этапы, методы, методики исследования межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи.

Обращая внимание на то, что в настоящее время значительно возросло количество детей с речевой патологией, необходимо выяснить, действительно ли психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений дошкольников с нарушением речи оказывает положительное воздействие на устранение данной проблемы.

Для проведения исследования нами были подобраны адекватные методики диагностики межличностных отношений дошкольников с нарушением речи: социометрические методики «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), «Социометрия» (Дж. Морено), методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова).

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Все дети, которые составили выборку, имеют нарушения речи. Экспериментальная выборка составила 9 детей логопедической подготовительной группы муниципального автономного дошкольного учреждения Детский сад № 453 г. Челябинска. Объем выборки - 9 человек, из них 4 девочки и 5 мальчиков. Возраст испытуемых 6-7 лет.

В коллективе отмечается плохо сформированная система межличностных отношений, взаимодействие между отдельными обучающимися зачастую носит ситуативный характер. Между некоторыми детьми в группе прослеживаются дружеские связи, однако они, поверхностны и обусловлены внешней причиной: наличием игрушек и прочих предметов, служащих поводом для общения. В группе есть трое детей, с которыми предпочитает общаться и играть наибольшее число детей, однако, ярко выраженной лидерской позиции они не занимают. Интерес к ним со стороны сверстников обусловлен, активностью и общительностью данных детей. Так, дети с более выраженными нарушениями занимают более низкое положение в коллективе, чем дети, у которых нарушения выражены не так ярко. Эмоционально-волевое состояние в коллективе нестабильное. Некоторые воспитанники склонны к внезапным агрессивным проявлениям, вызванным нежеланием сверстников принимать их в игру или работать с ними в парах.

Для определения социометрического статуса ребёнка в классе использовались методики «Два домика», «Социометрия».

При проведении методики «Два домика» воспитанникам было предложено сделать по два положительных и два отрицательных выбора (приложение 2, таблица 1). Сумма положительных и отрицательных выборов, полученных каждым воспитанником, позволяет судить о его положении в группе – социометрическом статусе.

Для определения социометрического статуса ребенка в коллективе необходимо рассчитать среднюю сумму положительных выборов (ССПВ). Для этого необходимо общую сумму положительных выборов разделить на число испытуемых: $ССПВ = (3+2+1+0+1+2+1+0+4)/9 = 1,6$.

Вычислив ССПВ, мы можем сделать выводы о социометрическом статусе воспитанников на момент проведения исследования. Так, к категории «Популярных» («Звезд») относится 1 воспитанник (11,1%), к «Предпочитаемым» относится 1 воспитанник (11,1%), к группе «Пренебрегаемых» относятся 5 воспитанников (55,6%), к «Изолированным» относится 1 воспитанник (11,1%) и к категории «Отвергаемых» относится 1 воспитанник (11,1%). В графическом варианте результаты методики «Два домика» представлены на рисунке 3. Более подробные результаты диагностики по данной методике приведены в Приложении 2, Таблице 1.



Рисунок 3. Результаты диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Два домика»

На рисунке 3 видно, что число детей, оказавшихся в благоприятной статусной группе («Популярные» и «Предпочитаемые»), значительно меньше числа детей, оказавшихся в неблагоприятной группе («Пренебрегаемые», «Изолированные», «Отвергаемые»), что указывает на низкий уровень благополучия отношений в группе.

При проведении методики «Социометрия» воспитанникам также было предложено сделать по два положительных и отрицательных выбора, как и при проведении методики «Два домика» (приложение 2, таблица 2). Но, в отличие от предыдущей методики, «Социометрия» позволяет оценить разные стороны отношений в коллективе и получить более полное представление о структуре межличностных отношений в группе.

Для определения социометрического статуса каждого воспитанника в данном коллективе необходимо предварительно рассчитать среднюю сумму положительных выборов (ССПВ). Для этого разделим общую сумму положительных выборов на число обучающихся: $ССПВ = 45/9 = 5$.

Изучив результаты проведенного нами социометрического исследования и рассчитав ССПВ на основе полученных в ходе диагностики данных, мы можем установить, что в коллективе 1 воспитанник относится к категории «Популярных» («Звезд») (11,1%), к «Предпочитаемым» относится 1 воспитанник (11,1%), 4 воспитанников относятся к группе «Пренебрегаемых» (44,5%), «Изолированных» нет (0%) и 1 воспитанник является «Отвергаемым» (11,1%). В графическом варианте результаты «Социометрии» представлены на рисунке 4. Более подробные результаты по данной методике приведены в Приложении 2, Таблице 2.

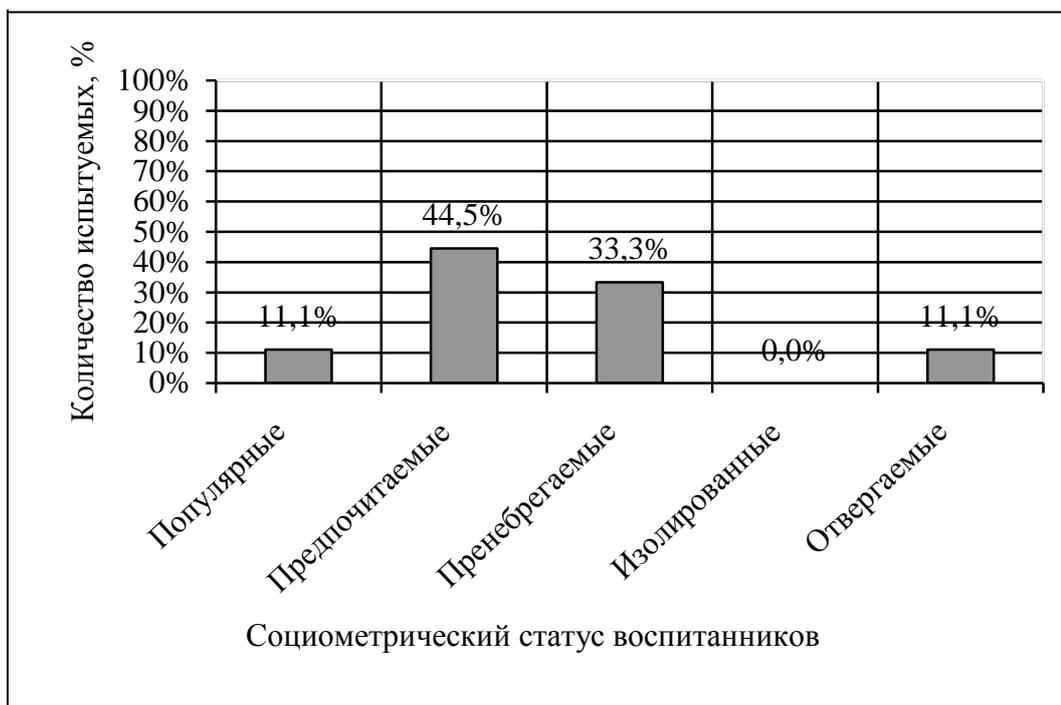


Рисунок 4. Результаты диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Социометрия» Дж. Морено

Как видно на рисунке 4, число детей, оказавшихся в благоприятной статусной группе («Популярные» и «Предпочитаемые»), значительно меньше числа детей, оказавшихся в неблагоприятной группе («Пренебрегаемые» и «Отвергаемые»), что указывает на низкий уровень благополучия отношений в группе. В целом, результаты «Социометрии» схожи с результатами методики «Два домика», однако статус «Популярных» и «Предпочитаемых» в первой и второй методике занимают разные дети, что указывает нам на то, что социометрический статус детей непостоянен и зависит от многих факторов, таких, как психологические особенности дошкольников с нарушением речи, посещаемость, мнение воспитателя, участие в играх и т. д. То же самое можно сказать и о других социометрических статусах воспитанников: при проведении диагностики в зависимости от предъявляемого материала, инструкции и особенностей воспитанников в разных случаях дети давали разные ответы и получали разные социометрические статусы. Это еще раз

подчеркивает неоднозначность межличностных отношений в данном коллективе и их обусловленность особенностями данной категории детей.

При проведении исследования по методике «Капитан корабля» также было предложено сделать положительный и отрицательный выбор. В результате анализа полученных результатов нами были получены определённые данные: 2 детей (22%)-лидеры, 2 (22%)-«звёзды» группы, 5(56%)-игнорируемые. Более подробно полученные данные можно рассмотреть на рисунке 5 (приложение 2, таблица 3).

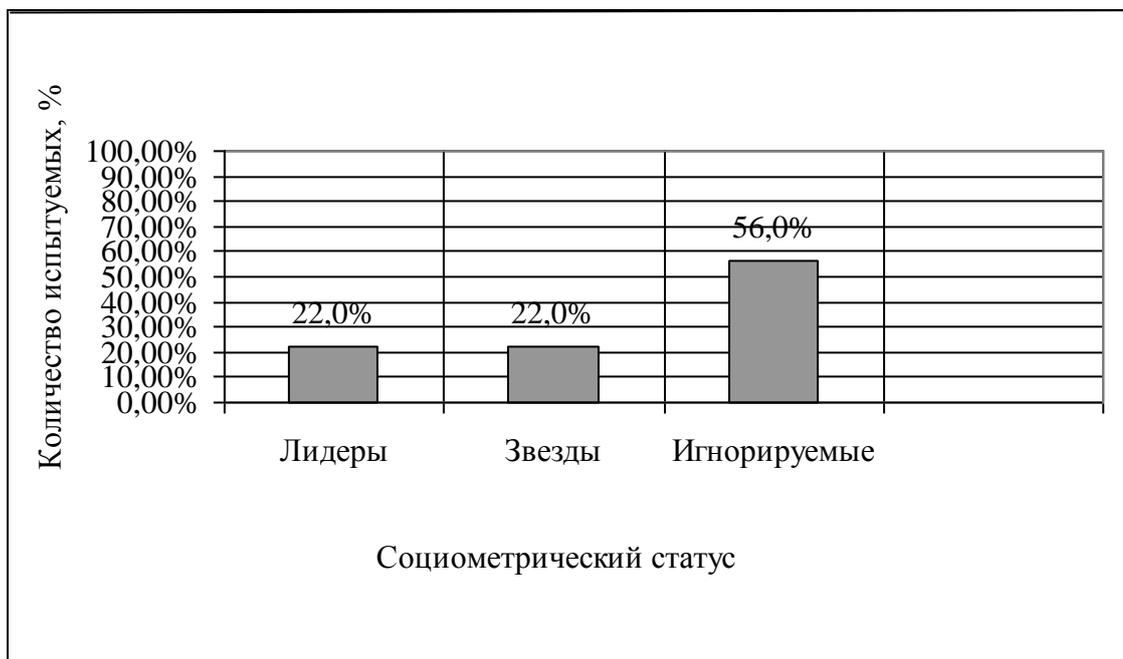


Рис.5. Результаты исследования социометрического статуса дошкольников по методике «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова)

Исходя из вышеизложенных данных, можно сделать вывод, что большинство детей в группе - игнорируемые, что говорит о том, что дошкольники с нарушением речи отрицательные выборы делали чаще, чем положительные. Дети часто демонстрируют отрицательное отношение к сверстникам, т.к. у них преобладают отрицательные выборы по отношению друг к другу.

Общее количество отрицательных выборов у детей во время проведения констатирующего эксперимента – 56%. Многие дети во время

проведения исследования при ответе на третий вопрос («Кого из детей ты ни за что не взял бы с собой в плавание?») отвечали не затрудняясь.

Также следует отметить, что в группе дошкольников с речевым нарушением только 44% детей не получили отрицательных выборов.

Коллектив детей не является достаточно сплоченным, дружным. Преобладает достаточно высокая половая дифференциация (дети чаще всего выбирают сверстников своего пола).

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе дошкольников с нарушением речи действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и дошкольникам с нормальным речевым развитием.

Считаем целесообразной реализацию психолого-педагогической коррекционной программы с целью повышения уровня межличностных отношений у дошкольников с речевым нарушением.

Выводы по главе 2

В данной главе нами были охарактеризованы этапы исследования: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. Были описаны следующие теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация, обобщение, моделирование, целеполагание. К эмпирическим методам нашего исследования относятся констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование, социометрическое исследование. Нами были отобраны наиболее надежные и валидные методики: методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова), социометрическая методика «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), социометрия по Дж. Морено.

Проведя три диагностические методики, направленные на выявление социометрического статуса воспитанников и их субъективного отношения

к коллективу и своему положению в нем, мы установили, что социометрический статус детей непостоянен и обусловлен множеством факторов. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что на результаты могли повлиять следующие факторы: посещаемость воспитанников, настроение, загруженность дня на момент обследования, а также психофизические особенности воспитанников. Проанализировав результаты проведенных нами методик, мы можем сделать вывод о том, что уровень благополучия отношений в группе- низкий, т.к. статус «Популярных» и «Предпочитаемых» стабильно занимает не более одного человека, в то время как основная масса детей занимает статус «Пренебрегаемых», «Изолированных» и «Отвергаемых». Основываясь на результатах констатирующего эксперимента, мы установили, что в данном коллективе необходимо провести коррекцию межличностных отношений. В коррекционной программе необходимо участие всех воспитанников данной группы, т. к. коррекция межличностных отношений может проводиться лишь тогда, когда в ней задействованы все члены коллектива.

Глава III. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

Проведенное нами теоретическое изучение проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушением речи, а так же экспериментальное исследование особенностей межличностных отношений воспитанников, имеющих данное отклонение в развитии, доказывают необходимость проведения серии занятий, направленных на коррекцию межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Психологическая коррекция – система мероприятий, направленных на исправление, восстановление утраченных функций психики [9, с. 7].

Цель программы: формирование благоприятных межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи.

Задачи программы:

1. Формирование у детей представления о внутреннем мире человека, о его месте в окружающем мире.
2. Воспитание интереса к окружающим сверстникам, развитие умения чувствовать и понимать другого.
3. Развитие умения эмоционально выразить свои чувства.
4. Воспитание желания помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого.
5. Развитие творческих способностей и воображения, любознательности и наблюдательности.
6. Развитие способности к индивидуальному самовыражению детей.
7. Сплочение детского коллектива.

Коррекционная программа психологической помощи, разработанная для дошкольников, рассчитана на 10 коррекционно- развивающих занятий, по 2 занятия в неделю. Время проведения не более 30 минут.

Реализация коррекционной программы предусматривает использование методов:

- развивающие и ситуативные игры, а также упражнения с применением игровых элементов, которые соответствуют заявленной нами теме занятия;

- приемы психотерапии (вербализация, обратная связь, психодраматические элементы, сказкотерапевтические, а также арт-терапевтические техники).

Обсуждение в группе:

- представленный вид групповой работы нацелен на обсуждение, которое обеспечивает формулирование выводов участниками. Сделанные выводы группы необходимы для выстраивания последующей работы;

- обсуждение, которое является ненаправленным и реализуется для вербализации полученного опыта работы группы. Его непосредственная цель: сбор ведущим необходимой информации о проведении занятия коррекционной программы.

Включённые в занятие психогимнастические упражнения рассчитаны на раскрепощение и снижение эмоционального напряжения участников на первом этапе занятия.

Предполагаемый результат: повышение уровня развития коммуникативных способностей и благоприятных отношений к сверстникам у дошкольников с нарушением речи.

Используемые средства:

- развивающие игры;
- игры на интенсивное физическое взаимодействие (служат для усиления интереса учащихся, повышения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшение взаимоотношений в группе);

- работа в парах;
- игры – беседы;
- упражнения.

Основной этап модели.

Рассчитан на проведение групповой работы по коррекционной программе с детьми логопедической группы по представленному ниже алгоритму:

1. Ритуал начала (приветствие). Цель: создание комфортной атмосферы и настрой участников коррекционной программы на работу, сплочение участников группы.

2. Основная часть состоит из:

- игр на развитие коммуникативной компетенции;
- игр, способствующих интенсивному взаимодействию физического характера;
- интерактивный вид работы - работа в парах;
- проведение беседы с помощью игры;
- упражнения-этюды на развитие межличностного общения и др.

Работа основной части каждого занятия нацелена на создание условий для осуществления поставленных задач конкретного занятия и состоит из нескольких упражнений.

3. Ритуал завершения. На данном этапе занятия подводится итог полученного опыта участников. (Результативность проведённого занятия).

Занятие 1.

1. Ритуал начала занятия.
2. Упражнение «Моё имя».
3. Игра «Ласковое солнышко».

От ласковых имен стало тепло, как от солнышка. Все мы сейчас станем солнышками и согреем друг друга.

4. Игра «Скажи хорошее о друге».

По желанию выбирается ребенок, его сажают в круг, и каждый говорит о том, что ему нравится в этом ребенке. Психолог обращает внимание детей на то, чтобы они не повторялись, дает образец. В своих высказываниях дети отмечают внешние и внутренние достоинства ребенка, приводят примеры любых жизненных ситуаций.

На одном занятии выбирать более двух детей. Периодически возвращайтесь к этой игре на других занятиях.

5. Ритуал окончания занятия.

Занятие 2.

1. Ритуал начала занятия.

2. Игра «Отыщи своего друга».

Детей делят на две группы, одной из которых завязывают глаза и дают возможность походить по помещению. Им предлагают подойти и узнать друг друга. Узнать можно с помощью рук, ощупывая волосы, одежду, руки. Затем, когда друг найден, игроки меняются ролями.

3. Игра «Мяч для тебя».

Психолог бросает мяч по очереди каждому ребенку в кругу, а поймавший должен ответить на вопрос: «Что ты любишь больше всего?» или «Что тебе не нравится больше всего?», или «Чем ты любишь заниматься?», или «Чего ты больше всего боишься?».

2. Ритуал окончания занятия.

Занятие 3.

1. Ритуал начала занятия.

2. Игры на выражение страдания и печали:

«Ой-ой, живот болит!»

Два медвежонка Тим и Том съели вкусные, но невымытые яблоки. У них разболелись животы. Медвежата жалуются:

Ой, ой, живот болит!

Ой, ой, меня тошнит!

Ой, ой, мы яблок не хотим!

Мы хвораем. Том и Тим.

Выразительные движения: брови приподняты, живот втянут, руки прижаты к животу.

Психолог предлагает «медвежатам» пожалеть друг друга.

3. Игра «Ох, я устал».

Маленький гномик несет на спине большую еловую шишку. Вот он остановился, положил шишку у своих ног и говорит: «Я так устал, я очень устал...».

Выразительные движения: стоит, руки висят вдоль тела, плечи опущены.

Психолог предлагает одной группе детей изобразить гномиков, а другой – помочь донести большую шишку, пожалеть. Затем дети меняются местами.

3. Ритуал окончания занятия.

Занятие 4.

1. Ритуал начала занятия.

2. Игра – беседа «Что такое хорошо?».

3. Ритуал окончания занятия.

Занятие 5.

1. Ритуал начала занятия.

2. Игра «чувства другого».

3. Упражнение «Посмотри мне в глаза».

Психолог говорит о том, что нужно быть очень внимательным к окружающим людям. Предлагает поупражняться в понимании выражения лица, глаз друг друга. Дети разбиваются на пары, берутся за руки. Психолог предлагает: - Глядя только в глаза и чувствуя руки друг друга, попробуйте молча передать разные эмоции: «Я грущу, помоги мне!», «Мне весело, давай поиграем!», «Я хочу с тобой дружить!» Этюды дети выполняют в парах. Потом дети обсуждают, в какой раз какая эмоция передавалась и воспринималась.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 6.

1. Ритуал начала занятия.
2. Беседа «Можно ли понять настроение человека?»
3. Игра «Что такое настроение и на что оно похоже?»

Дети по очереди говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начать лучше воспитателю воспоминанием «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе, а твое?» В конце психолог обобщает – какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.д.

Надо учитывать, что плохая погода, холод, дождь, хмурое небо, агрессивные элементы свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 7.

1. Ритуал начала занятия.
2. Игра «Солнечный зайчик».

Психолог говорит, что дети-паучки любят солнышко, как детки:

Представьте себе, что солнечный зайчик заглянул вам в глаза.

Закройте их. Зайчик побежал дальше по лицу, нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть, голову, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот – погладьте его и там. Солнечный зайчик – не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним. Вот и появился друг у паучков.

3. Подвижная игра «Паутинка».

Психолог говорит, что дети, как паучки, сейчас будут плести паутину. Дети встают в круг, берутся за руки и, пролезая под руками по очереди не разжимая рук, запутывают паутинку, а затем распутывают ее.

4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 8.

1. Ритуал начала занятия.
2. Упражнение «Я солнышко».
3. Пение песни «Облака, белогривые лошадки» с имитацией движений.
4. Ритуал окончания занятия.

Занятие 9.

1. Ритуал начала занятия.
2. Упражнение «Научись управлять своим телом».

Психолог говорит о том, что часто мы излишне волнуемся, не можем сосредоточиться на чем-то, переживаем, тревожимся. Надо научиться помогать себе.

Упражнение «Возьми себя в руки».

Упражнение «Врасти в землю».

Упражнение «Сбрось усталость».

Упражнение «Стойкий солдатик».

3. Ритуал окончания занятия.

Занятие 10.

1. Ритуал начала занятия.
2. Коллективная работа «Чудесный рисунок».

Психолог предлагает детям составить по желанию животное, портрет, человека, город и т.п. Каждый ребенок выкладывает или рисует фрагмент общей картины.

3. Упражнение «Мы танцоры»

Психолог предлагает превратиться в птиц, бабочек, стрекоз. Звучит спокойная музыка. Танцующие «летают», кружатся, прыгают высоко вверх. Всем легко, весело, радостно.

4. Пение песни «Вместе весело шагать по просторам» - использование записи.

5. Ритуал окончания занятия.

Рекомендации по осуществлению программы:

- Занятия проводятся в кругу, не за столом.
- Не делать замечаний!
- Не говорить на занятиях слишком громко.
- Никто не должен мешать, ходить мимо.
- Желательно проводить занятия в небольшом помещении.
- Использовать наглядные средства.
- Переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым, органичным.
- Упражнения необходимо закреплять в повседневной жизни.

Таким образом, благоприятные отношения со сверстниками формируют у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Если же их нет, то возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие к возникновению чувства неполноценности и подавленности, а иногда к агрессивности.

Предполагаемый результат: повышение уровня развития коммуникативных способностей и благоприятных отношений к сверстникам у дошкольников с нарушением речи.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

Для исследования межличностных отношений дошкольников с нарушением речи нами были использованы методики «Капитан корабля», «Два домика», «Социометрия». После реализации программы психолого-педагогической коррекции была проведена повторная диагностика межличностных отношений. При диагностике по методике «Два домика» ССПВ составила $(3+2+1+0+1+2+1+2+4)/9 = 1,8$, в связи с чем были получены следующие результаты (Приложение 4, таблица 4):

- 1 воспитанник относится к группе «Популярных («Звезд») (11,1%)); в первичном и повторном исследовании место «Звезды» занимал один и тот же воспитанник;

- 2 воспитанника относятся к группе «Предпочитаемых» (22,2%); один из этих воспитанников раньше принадлежал к группе «Пренебрегаемых», однако после программы коррекции его социометрический статус повысился;

- 5 воспитанников относятся к группе «Пренебрегаемых» (55,6%); большинство воспитанников этой группы сохранили свои социометрические статусы, однако, в эту группу перешел 1 воспитанник из категории «Отвергаемых» и 1 воспитанник этой группы перешел в группу «Предпочитаемых»;

- 1 воспитанник относится к группе «Изолированных» (11,1%); в первичном и повторном исследовании к этой группе принадлежал один и тот же воспитанник;

- «Отвергаемых» в коллективе нет (рисунок 7).

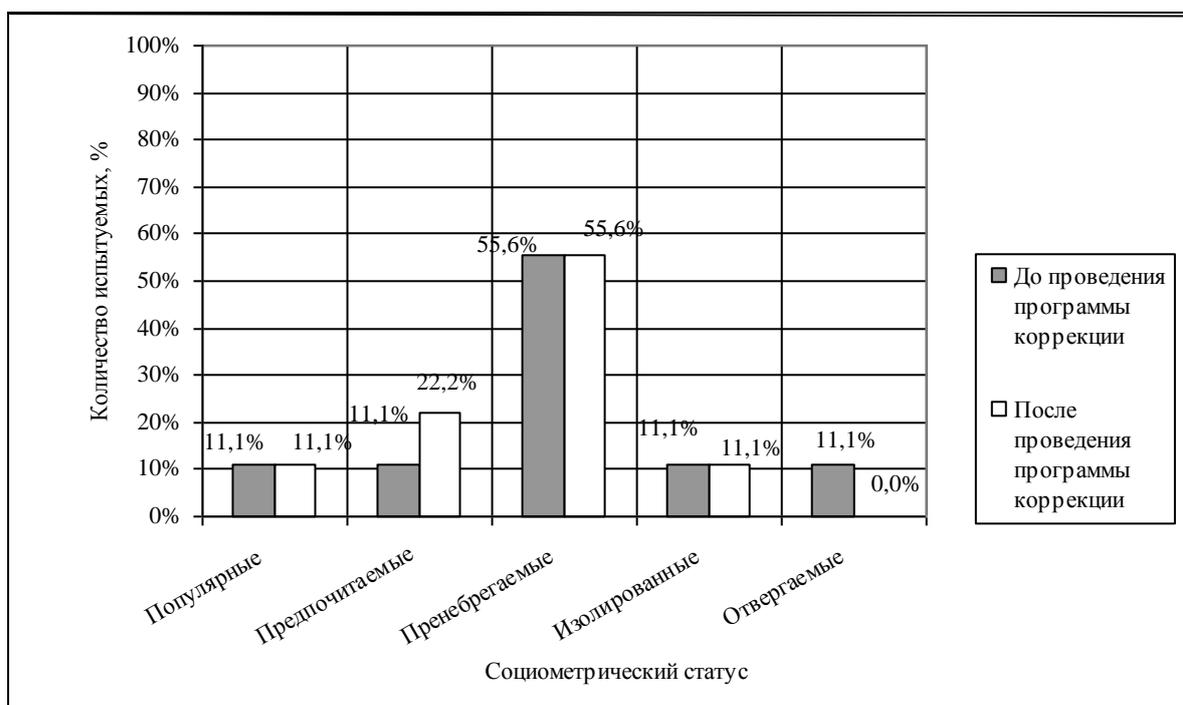


Рисунок 7. Результаты вторичной диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Два домика» Т. Д. Марцинковской

Как мы видим, число воспитанников, находящихся в неблагоприятной статусной группе по-прежнему высоко, однако, после проведения коррекционной программы число детей, находящихся в группе «Предпочитаемые» возросло на 11,1%, а число воспитанников, принадлежащих категории «Отвергаемых», снизилось до 0.

Также нами была использована методика «Социометрия». По данной методике ССПВ составила $(6+6+6+6+6+6+6+6+6)/9 = 6$, в связи с чем нами были получены следующие результаты:

- 1 воспитанник относится к группе «Популярных («Звезд»))» (11,1%), причем при первичном и повторном исследовании данную позицию занимали разные воспитанники;

- 5 воспитанников относятся к группе «Предпочитаемых» (55,6%); при первичном исследовании к данной категории относилось 4 воспитанника, однако один из них по результатам вторичной диагностики перешел в категорию «Популярных», а воспитанник, оказавшийся в категории «Популярных» при первичной диагностике, перешел в категорию «Предпочитаемых». Также в эту группу перешел 1 воспитанник из категории «Пренебрегаемых»;

- 3 воспитанников относятся к группе «Пренебрегаемых» (33,3%); социометрический статус 2 воспитанников этой группы остался таким же, как и по результатам первичной диагностики, однако в эту категорию перешел воспитанник из группы «Отвергаемых»;

- игнорируемых в коллективе нет (0%); при первичном и повторном исследовании в этой группе не было ни одного воспитанника;

- отвергаемых в данном коллективе нет (0%); воспитанник, принадлежавший при первичной диагностике, по результатам вторичной диагностики перешел в категорию «Пренебрегаемых» (Рисунок 8).

Более подробные результаты представлены в Приложении 4, таблице 5.

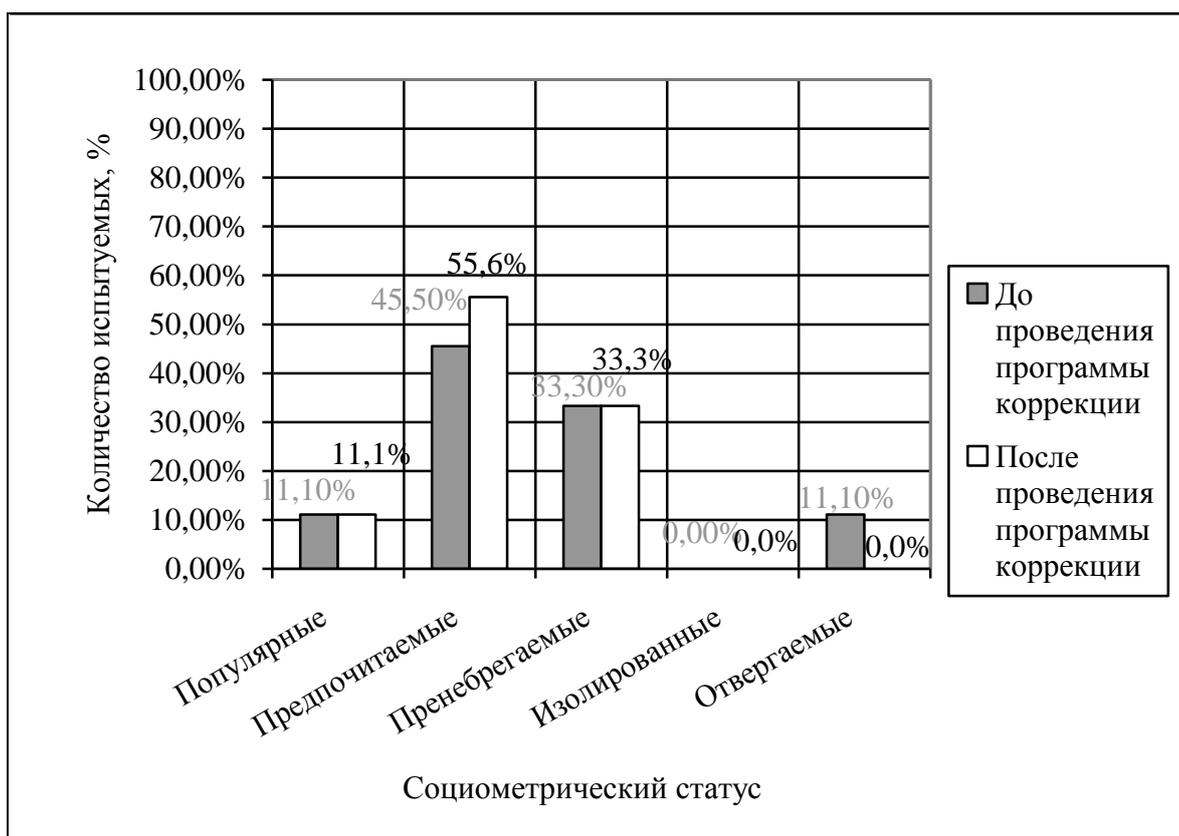


Рисунок 8. Результаты вторичной диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Социометрия» Дж. Морено

Как мы видим, по результатам данной методики в группе преобладает число воспитанников, находящихся в благоприятной статусной группе, число предпочитаемых воспитанников здесь увеличилось на 11,1% по сравнению с результатами предварительной диагностики.

Сравним результаты по методике «Капитан корабля».

Повторная диагностика показала следующие результаты по методике «Капитан корабля», представленные на рисунке 9 (приложение 4, таблица б).

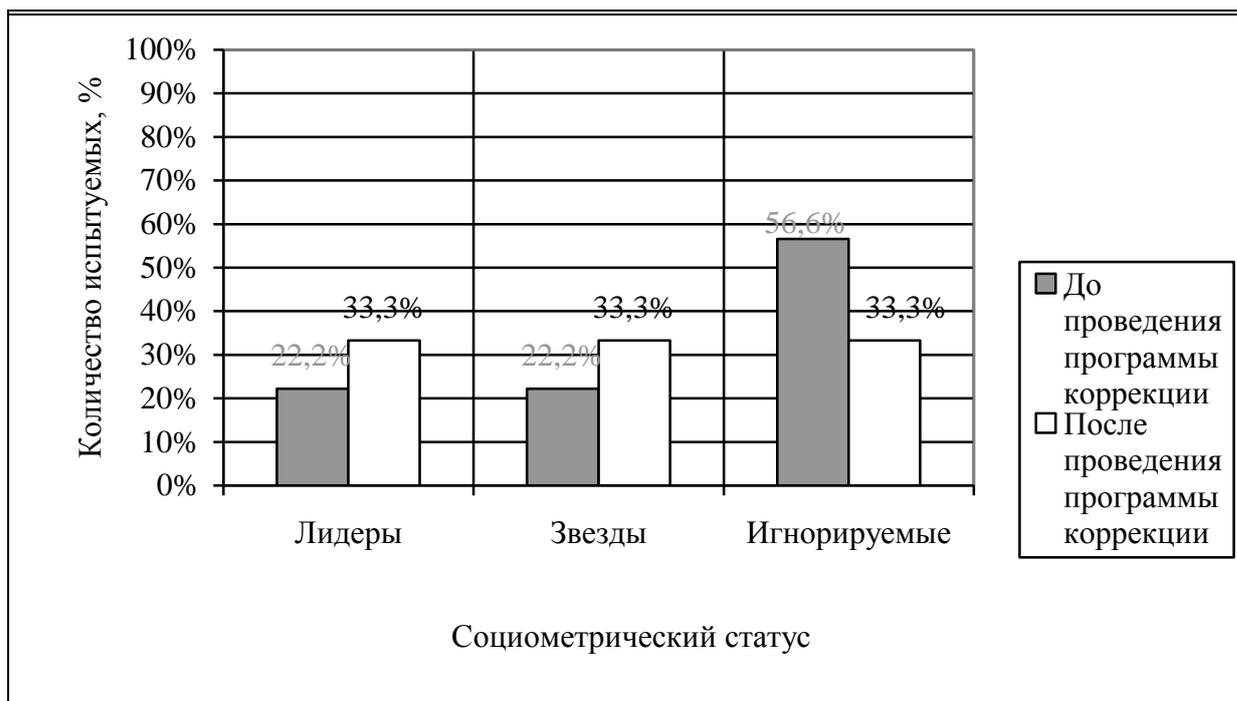


Рис. 9. Результаты повторной диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой

Результаты повторной диагностики показали, что количество игнорируемых воспитанников снизилось до 3(33%), число детей с качествами лидера возросло до 3(33%), число детей «звезд» возросло до 3(33%).

Следует отметить, что во время констатирующего этапа эксперимента дошкольники с нарушением речи отрицательные выборы делали чаще, чем после проведения формирующего этапа эксперимента: общее количество отрицательных выборов у детей до проведения коррекционной программы – 56%, после проведения – 33%.

Также следует отметить, что до коррекционной программы в группе дошкольников с нарушением речи только 44% детей не получили отрицательных выборов, а после - 66%.

Полученные данные говорят о том, что дошкольники с нарушением речипосле проведённой с ними коррекционной программы стали чаще демонстрировать положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу.

Таким образом, результаты методики «Капитан корабля» позволяют сделать вывод о том, что в группе дошкольников с нарушением речи действуют определённые закономерности, которые могут быть свойственны и дошкольникам с нормальным речевым развитием, то есть уровень благополучия взаимоотношений является достаточно высоким.

Как видно из результатов проведенной нами вторичной диагностики, составленная нами коррекционная программа оказала воздействие на социометрические статусы воспитанников и их субъективное восприятие коллектива. Отмечается увеличение числа «Предпочитаемых» в коллективе, сплоченности и снижение конфликтности. Подобные результаты обусловлены как коррекционным воздействием программы на воспитанников, так и их психофизическими особенностями, настроением и состоянием на момент вторичной диагностики, а также малым числом выборки.

По результатам первичной диагностики по методике «Социометрия», отвергаемым был воспитанник Х. Т., который не получил ни одного положительного выбора. Большинство детей отказывалось с ним общаться по причине частых проявлений агрессии. После реализации программы коррекции он также получил значительное количество отрицательных выборов, однако, наряду с отклонениями Х. Т. Получил и положительные выборы. Отмечалась его высокая активность на коррекционных занятиях, стремление взаимодействовать с другими детьми при выполнении заданий.

Также большое число отклонений во время первичной диагностики получил Б. Д. В ходе реализации коррекционной программы удалось включить ребенка в деятельность, стимулировать его активность. По результатам вторичной диагностики Б. Д. получил меньше отрицательных выборов, чем по результатам первичной.

Эффективность программы психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи можно оценить при помощи методов математической статистики.

Для проверки гипотезы исследования о том, что в результате реализации программы психолого-педагогической коррекции межличностные отношения дошкольников с нарушением речи изменятся, воспользуемся критерием Т-Вилкоксона.

Сопоставлены результаты первичной и вторичной диагностик по методике «Социометрия» (Дж. Морено).

Сформулируем статистические гипотезы для Т-критерия Вилкоксона:

H₀: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социометрического статуса дошкольников с нарушением речи не превосходит интенсивности сдвигов в направлении их снижения.

H₁: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социометрического статуса дошкольников с нарушением речи превосходит интенсивность сдвигов в направлении их снижения.

За нетипичный сдвиг нами было принято снижение значения социометрического статуса по методике «Социометрия» Дж. Морено.

Воспользуемся формулой расчета T:

$$T_{\text{эмп}} = \sum Rr,$$

где Rr – ранговое значение сдвигов с более редким знаком.

$$T_{\text{эмп}} = 2.$$

Критические значения T при n=9:

$$T_{\text{кр.}} (p < 0,01) = 3$$

$$T_{\text{кр.}} (p < 0,05) = 8$$

Построим ось значимости:

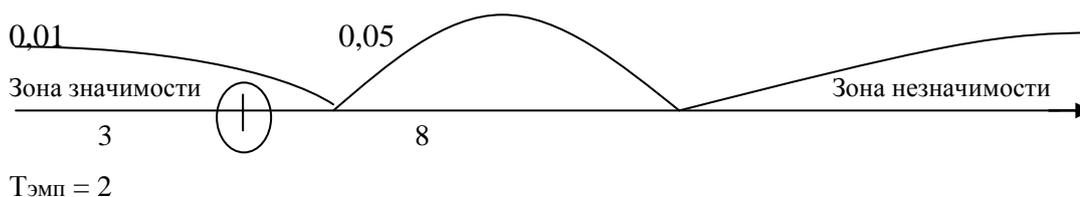


Рис. 11. Ось значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости. Следовательно, интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении. Таким образом, межличностные отношения дошкольников с нарушением речи изменились в результате реализации коррекционной программы. Гипотеза исследования подтверждена.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации для родителей и воспитателей

В группе дошкольников с нарушением речи всегда стояла перед педагогами проблема воспитания гуманных, доброжелательных межличностных отношений. Практически все образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел «социально-эмоциональное» или «нравственное» воспитание, посвященный формированию положительного межличностных отношения к другим людям, социальных чувств, просоциальных действий, взаимопомощи и пр. Важность этой задачи очевидна, поскольку именно в дошкольном возрасте складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому. Вместе с тем методы такого воспитания не столь очевидны и представляют собой серьезную педагогическую проблему [19, с. 32].

В большинстве существующих программ главным методом социально-эмоционального воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения [10, с.71]. На материале сказок, рассказов или драматизации дети учатся оценивать поступки героев, качества персонажей, начинают понимать, «что такое хорошо и что такое плохо». Предполагается, что такое понимание вызовет соответствующие действия ребенка: например, узнав, что делиться хорошо, а жадничать плохо, он будет стремиться быть хорошим и начнет отдавать другим свои конфеты и игрушки. Однако жизнь показывает, что это далеко не так. Кроме того, доброжелательность и отзывчивость вовсе не сводятся к выполнению определенных правил поведения [38, с.17].

Другой формой формирования межличностных отношений является организация совместной деятельности дошкольников - игровой или продуктивной [2, с. 53]. В этих методах дети строят общие дома, вместе рисуют картинки или разыгрывают сюжеты. Предполагается, что в такой

совместной деятельности дети учатся согласовывать свои действия, сотрудничать, вырабатывают навыки общения. Однако нередко такие совместные занятия детей кончаются ссорами, недовольством действиями сверстника. Дело в том, что при отсутствии внимания к сверстнику и чувствительности к его воздействиям, ребенок не станет согласовывать с ним свои действия. Оценки его действий (фиксированные в вербальных определениях) обычно предшествуют видению и непосредственному восприятию другого, что сводит личность сверстника к представлениям о нем. Все это «закрывает» другого и способствует возникновению замкнутости, непонимания, обид и ссор. Обладание привлекательными предметами и превосходство в предметной деятельности являются обычной причиной детских конфликтов и традиционной формой демонстрации собственного Я [64, с. 90].

Наиболее распространенным методом формирования межличностных отношений является осознание эмоциональных состояний, своеобразная рефлексия, обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной «азбукой чувств». Детей необходимо учить рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать свои качества с качествами других, распознавать и называть эмоции.

Все эти приемы концентрируют внимание ребенка на самом себе, своих достоинствах и достижениях. Детей учат прислушиваться к себе, называть свои состояния и настроения, понимать свои качества и свои достоинства. Предполагается, что ребенок, уверенный в себе, хорошо понимающий свои переживания, легко может встать на позицию другого и разделить его переживания.

В этой связи возникает необходимость новых подходов к формированию межличностных отношений дошкольников с нарушением речи. Основной стратегией этого формирования должна стать не рефлексия своих переживаний и не усиление своей самооценки, а, напротив, снятие фиксации на собственном Я за счет развития внимания к

другому, чувства общности и сопричастности с ним. Такая стратегия предполагает существенную трансформацию ценностных ориентиров и методов нравственного воспитания детей, существующих в современной дошкольной педагогике [48, с. 75].

В последнее время формирование положительной самооценки, поощрение и признание достоинств ребенка являются главными методами социального и морального воспитания. Этот метод опирается на уверенность в том, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия обеспечивают эмоциональный комфорт ребенка, способствуют развитию его личности и межличностных отношений. Такое воспитание направлено на подкрепление положительной самооценки ребенка. В результате он начинает воспринимать и переживать только самого себя и отношение к себе со стороны окружающих. А это, как было показано выше, является источником большинства проблемных форм межличностных отношений [5, с. 47].

Такая фиксированность на себе и собственных качествах закрывает возможность увидеть другого. В результате сверстник зачастую начинает восприниматься не как равный партнер, а как конкурент и соперник. Все это порождает разобщенность между детьми, в то время как главной задачей межличностных отношений и нравственного воспитания является формирование общности и единства с другими. Стратегия межличностных отношений должна предполагать отказ от конкуренции и, следовательно, оценки [17, с. 106].

Необходимо также отказаться от соревновательного начала в играх и занятиях. Конкурсы, игры-соревнования, поединки и состязания весьма распространены и широко используются в практике дошкольного воспитания. Однако все эти игры направляют внимание ребенка на собственные качества и достоинства, порождают яркую демонстративность, конкурентность, ориентацию на оценку окружающих и в конечном итоге — разобщенность со сверстниками. Именно поэтому

для формирования положительных межличностных отношений важно исключить игры, содержащие соревновательные моменты и любые формы конкурентности [17, с. 108].

Часто многочисленные ссоры и конфликты возникают из-за игрушек. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинает видеть претендента на привлекательную игрушку, а не интересного партнера. В связи с этим на первых этапах формирования межличностных отношений следует по возможности отказаться от использования игрушек и предметов, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников.

Кроме того, данная работа должна исключать какое-либо принуждение. Любое принуждение может вызвать реакцию протеста, негативизма, замкнутости [37, с.64].

Таким образом, межличностное отношение дошкольников с речевыми нарушениями на первых этапах должно базироваться на следующих принципах:

1.Безоценочность. Любая оценка (независимо от ее валентности) способствует фиксации на собственных качествах, достоинствах и недостатках. Именно этим обусловлен и запрет на любое вербальное выражение отношения ребенка к сверстнику. Минимизация речевых обращений и переход к непосредственному общению может способствовать безоценочному взаимодействию.

2. Отказ от реальных предметов и игрушек. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного взаимодействия. Дети начинают общаться «по поводу» чего-то и само общение становится не целью, а средством взаимодействия.

3. Отсутствие соревновательного момента в играх. Поскольку фиксированность на собственных качествах и достоинствах порождает яркую демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку

окружающих, необходимо исключить игры, провоцирующие детей на проявление данных реакций.

4. Отношение ребенка к сверстнику можно увидеть в действиях направленных на него, которые ребенок проявляет в различных видах деятельности. Особое внимание необходимо обратить на ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста – игровую деятельность [8, с. 49].

Одним из главных методов, является подвижная игра. Подвижная игра является ведущим методом как физического, так и всестороннего воспитания.

Она оказывает всесторонне воздействие на ребенка дошкольного возраста. Играя, дети познают окружающий мир, себя и сверстников, свое тело, изобретают, творят окружающее, а так же устанавливают отношения со сверстниками, при этом развиваются гармонично и целостно [2, с.78].

Именно подвижная игра выступает, способствует формированию межличностных отношений и общению между сверстниками, умственному развитию ребенка, совершенствованию познавательных процессов, развитию творческой активности детей [19, с. 81].

Таким образом, наиболее распространенным методом формирования межличностных отношений является осознание эмоциональных состояний, рефлексия, обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной «азбукой чувств». Детей необходимо учить рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать свои качества с качествами других, распознавать и называть эмоции [2, с.44].

В данном разделе, на основании проведенного исследования, нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации для родителей и воспитателей по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Выводы по 3 главе

Для коррекции межличностных отношений была разработана программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи. После проведения комплекса занятий была проведена повторная диагностика, в ходе которой были получены следующие результаты.

1. По результатам методики «Два домика» 1 воспитанник относится к группе «Популярных» («Звезд») (11,1%); в первичном и повторном исследовании место «Звезды» занимал один и тот же воспитанник. 2 воспитанника относятся к группе «Предпочитаемых» (22,2%); один из этих воспитанников раньше принадлежал к группе «Пренебрегаемых», однако после программы коррекции его социометрический статус повысился. 5 воспитанников относятся к группе «Пренебрегаемых» (55,6%); большинство воспитанников этой группы сохранили свои социометрические статусы, однако в эту группу перешел 1 воспитанник из категории «Отвергаемых» и 1 воспитанник этой группы перешел в группу «Предпочитаемых». 1 воспитанник относится к группе «Изолированных» (11,1%); в первичном и повторном исследовании к этой группе принадлежал один и тот же воспитанник. Отвергаемых в коллективе нет.

2. По результатам методики «Социометрия» 1 воспитанник относится к группе «Популярных» («Звезд») (11,1%), причем при первичном и повторном исследовании данную позицию занимали разные воспитанники; 5 воспитанников относятся к группе «Предпочитаемых» (55,6%), при первичном исследовании к данной категории относилось 4 воспитанника, однако 1 из них по результатам вторичной диагностики перешел в категорию «Популярных», а воспитанник, оказавшийся в категории «Популярных» при первичной диагностике, перешел в категорию «Предпочитаемых»; 3 воспитанника относятся к группе

«Пренебрегаемых» (33,3%); социометрический статус 2 воспитанников этой группы остался таким же, как и по результатам первичной диагностики, однако в эту категорию перешел воспитанник из группы «Отвергаемых». Игнорируемых в коллективе нет (0%); отвергаемых в данном коллективе нет (0%).

3. По результатам методики «Капитан корабля» 3 воспитанника относятся к группе «звезды» (33,3%), причем 1 из них раньше принадлежал к группе «лидеров», однако после проведения программы коррекции его социометрический статус повысился; 3 воспитанника относятся к группе «лидеры» (33,3%), 2 из которых перешли в эту группу из «отверженных»; 3 воспитанника принадлежат к группе «отверженные» (33,3%).

Мы провели математическую обработку по результатам констатирующего и формирующего экспериментов по критерию Т-Вилкоксона для оценки различий в уровне межличностных отношений дошкольников. Итогом стало подтверждение статистической гипотезы H_1 и, как следствие, подтверждение основной гипотезы: межличностные отношения дошкольников с нарушением речи изменятся при проведении психолого-педагогической коррекции. Для закрепления результатов проведенной коррекционно-развивающей работы нами были составлены рекомендации для родителей и воспитателей по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Заключение

В данном исследовании мы провели подробный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных отношений и нарушений речи, ознакомились с историей изучения этих феноменов, их классификацией, а также выявили особенности межличностных отношений у дошкольников с нарушением речи, что позволяет нам сделать следующие выводы: межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения; нарушение речи – распад уже сложившейся речи (у взрослых) или нарушение нормального развития речи у детей, вызванные различными заболеваниями.

Исследование проводилось в 3 этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В качестве базы исследования мы выбрали МАДОУ Детский сад № 453 г. Челябинска, в исследовании приняли участие 9 дошкольников, имеющих нарушение речи.

Нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи, включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции межличностных отношений дошкольников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений. Также была составлена программа коррекции.

В ходе исследования мы использовали следующие методы и методики.

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация, обобщение моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, социометрическое исследование по методикам «Два домика» (Т.Д. Марцинковская), «Социометрия» (Дж. Морено), методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова).

3. Математико-статистические: метод Т-Вилкоксона.

После реализации серии коррекционно-развивающих занятий мы установили, что в группе возросло число предпочитаемых воспитанников на 11,11% и сократилось число отвергаемых до 0%. Проведенный впоследствии математический анализ результатов исследовательской работы с использованием Т-критерия Вилкоксона показал, что нам удалось подтвердить гипотезу, сформулированную на начальном этапе нашего исследования: межличностные отношения дошкольников с нарушением речи изменятся при проведении психолого-педагогической коррекции. Также нами были составлены рекомендации воспитателям и родителям по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи.

Таким образом, нам удалось достигнуть цели данной работы, выполнить задачи и подтвердить гипотезу.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2015. 818 с.
2. Алябьева Е. А. Игры для детей 5-8 лет: Развитие логического мышления и речи. -М.:ТЦ Сфера,2010. – 327 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. - М.: Аспект-Пресс, 2016. - 363 с.
4. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.В. Андриенко . - М.: ИЦ Академия, 2012. - 264 с.
5. Артемьева Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника / Т. В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2013. – 157 с.
6. Бодалев А. А. Личность и общение / А.А. Бодалев. - М.: Педагогика, 2012. - 272 с.
7. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. - М.: Издательство Ленинградского университета, 2013. - 124 с.
8. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками устарших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений / С.С. Бычкова. – М.: АРКТИ, 2012. – 96 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
10. Гаркуши Ю.Ф. Ребёнок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление.– М., Воронеж, 2008 – 265 с.
11. Герцог Г.А. Основы научного исследования: методология, методика, практика: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 269 с.
12. Практикум по возрастной психологии : учеб.пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - Доп. и перераб. - СПб. : Речь, 2010. 693 с.

13. Гордиенко В. Н. Методология и методы психолого-педагогического исследования: словарь-справочник. - Саратов: Вузовское образование. – 2017. – 83 с.
14. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. СПб.и др.: Питер, 2011. 318 с.
15. Еникеев М. И. Общая и социальная психология; Норма, Инфра-М - М., 2010. - 640 с.
16. Ефимова Н. С. Социальная психология; Форум, Инфра-М - М., 2011. - 192 с.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление нарушения речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД -2014.-320с.
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 648 с.
19. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Изд. 4-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 350 с.
20. Истратова О. П. Справочник по групповой психокоррекции 2-е изд / О. П. Истратова Т. П. Эксакусто.– Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 443 с.
21. Казанская, К.О. Детская и возрастная психология/К.О. Казанская. – М.: А-Приор, 2010. 160 с.
22. Карелин А.А. Энциклопедия психологических тестов. Общение. Лидерство. Межличностные отношения. – М., 2013 –189 с.
23. Калинина Р.Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду. – С-Пб., 2010 – 144 с.
24. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника. – С-Пб., 2009 – 156 с.
25. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников.-Минск,2011- 367 с.
26. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 480 с.

27. Коноваленко, С.В. Развитие психо-физиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития / С.В. Коноваленко. - СПб.: Детство Пресс, 2012. - 112 с.
28. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида / Г.Н. Лаврова. - М.: Владос, 2014. - 223 с.
29. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии – М.: Академия, 2010. – 375 с.
30. Миняжева Д. Формирование навыков социальной перцепции у детей с ОНР / Д. Миняжева // Дошкольное воспитание : ежемесячный научно-методический журнал : основан в 1928 году / Ред. В.М. Кузина Е.Ю. Агарева. – 2013. – с. 43-47.
31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика". С. Мухина. - 12-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 638 с.
32. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) - М.: Модэк МПСИ, 2014. –398 с.
33. Немов Р.С. Общая психология в 3 т. том 2 в 4 кн.. книга 1. ощущения и восприятие: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Р.С. Немов. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 302 с.
34. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. : Римис; 2012 – 387 с.
35. Райгородский Д.Я. Психология личности (комплект из 2 книг); Бахрах-М - Москва, 2012. - 265 с.
36. Рамендик, Д.М. Общая психология и психологический практикум / Д.М. Рамендик.. - М.: Форум, 2013. - 304 с.
37. Реуцкая О.А. Развитие речи у плохо говорящих детей / О.А. Реуцкая. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 155 с.

38. Романюта В.Н. Учим детей общаться : метод.пособие для учителей нач. шк., психологов, воспитателей и родителей / В. Н. Романюта. - М. : АРКТИ, 2014. - 62 с.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
40. Семенака С.И. Уроки добра. Коррекционно – развивающая программа для детей 7 – 10 лет . – М.: АРКТИ, 2015, - 80 с.
41. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинько // Дефектология. – 2014. - № 1. – С. 62 – 67
42. Смирнова Е.О. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет.– Москва-Воронеж, 2014 – 285 с.
43. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками, его влияние на развитие личности ребёнка. - Москва-Воронеж, 2014 – 258 с.
44. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии.– Москва-Воронеж, 2014 – 285 с.
45. Смирнова Е.О. Развитие отношений к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии.– Москва-Воронеж, 2014 – 255 с.
46. Смирнова Е.О. Ранний онтогенез межличностных отношений // Москва-Воронеж, 2014 – 360 с.
47. Смирнова Е.О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). –.– Москва-Воронеж, 2014 – 395 с.
48. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. – М.: Педагогика – Пресс, 2011. 168 с.
49. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2016 - 402.
50. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5-7 лет. Программа, консп.занят., метод. рекомендации(по ФГОС), дополн. / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 272 с.

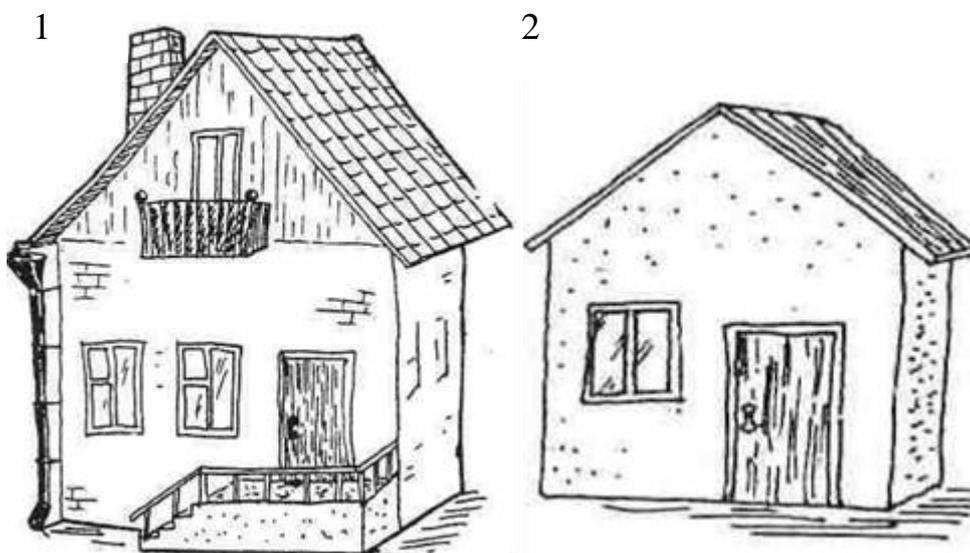
51. Хватцев М.Е. Логопедия. Владос-Пресс, КДУ - Москва, 2013. - 566 с.
52. Хилько М.Е. Возрастная психология: Краткий курс лекций / М.Е. Хилько М.С. Ткачева. - М.: Юрайт, 2013. - 200 с.
53. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - М.: Юрайт, 2013. - 367 с.
54. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М.: Генезис, 2013. 176 с.
55. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 367 с.
56. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста / Г.Р. Хузеева. - М.: Владос, 2014. - 80 с.
57. Шадрин Л.Г. Развитие речи-рассуждения детей 5-7 лет / Л.Г. Шадрин Л.В. Семенова. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 128 с.
58. Шадрин В.Д. Общая психология: Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадрин, В.А. Мазилев. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 411 с.
59. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2009. - 349 с.
60. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / И.В. Шаповаленко. - М.: Юрайт, 2013. - 567 с.
61. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 576 с.

62. Шашкина Р.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. - М.: Издательский центр «Академия», 2014 - 305 с.
63. Шефер Н.А. Социальное развитие детей 5-6 лет с ОНР / Н.А. Шефер. - М.: ТЦ Сфера, 2013. - 64 с.
64. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. Книга для родителей и воспитателей. – М.: Сфера, 2012. – 274 с.
65. Долгова В.И. Системные инновационные технологии целеполагания [Электронный ресурс] / В. И. Долгова // XXXV International Research and Practice Conference “Global crisis of contemporary in the sphere of mind set, social values and political interests correlation»: сб. труд. Международной виртуальной Интернет-конференции (Лондон, 05 – 12 ноября 2012). – Лондон, Великобритания, 2012. – с. 41-45 // URL: <http://gisap.eu/ru/node/16023> (дата обращения: 27.04.2019).
66. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя [Электронный ресурс] — М.: Просвещение, 1988. 190 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/> (дата обращения 11.12.2018).
67. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. [Электронный ресурс] - СПб.: Речь, 2006. 224 с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0332/3_0332-1.shtml (дата обращения 23.12.2018).
68. Неверова А. А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 102-106. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7212/> (дата обращения: 28.03.2019).
69. Социометрический метод [Электронный ресурс] Прикладные социологические исследования в сфере физической культуры и

- спорта // URL: <http://ebooks.grsu.by/gorodilin/sotsiometricheskij-metod.htm> (дата обращения: 11.02.2019).
70. Творческая биография Марии Монтессори [Электронный ресурс] VIKENT.RU // URL: <http://vikent.ru/enc/1033/> (дата обращения: 5.02.2019).
71. Тема 15: Моделирование как метод познания. Классификация и формы представления моделей [Электронный ресурс] URL: <https://www.altstu.ru/media/f/Tema-15-Modelirovanie.pdf> (дата обращения 25. 01. 2019).
72. Тренинг эффективного межличностного взаимодействия [Электронный ресурс] Ваш психолог. Работа психолога в школе // URL: <http://www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/45-trainings/815-training-effective-interpersonal-interaction> (дата обращения: 17.02.2019).
73. Целеполагание [Электронный ресурс] Психология и психиатрия // URL: <http://psihomed.com/tselepolaganie/> (дата обращения: 1.02.2019).
74. Чижкова М.Б. Основы математической обработки данных в психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов 3 курса факультета клинической психологии ОрГМА / М.Б. Чижкова. Электрон.текстовые данные. Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия. 2014. 95 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/51462.html> (дата обращения: 17.02.2019).
75. Эксперимент констатирующий [Электронный ресурс] Словари и энциклопедии на Академике //URL:https://psychology_pedagogy.academic.ru/21056/ЭКСПЕРИМЕНТ_КОНСТАТИРУЮЩИЙ (дата обращения: 05.02. 2019).

Приложение 1

Методики психологической диагностики межличностных
отношений дошкольников
Методика «Два домика» Т.Д. Марцинковской



Инструкция: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек совсем нет. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике».

Взрослый записывает, кто, где поселится, затем спрашивает, не хочет ли ребенок поменять кого-нибудь местами, не забыл ли кого-нибудь.

Анализ результатов:

Ответы детей заносятся в специальную таблицу (матрицу), в которой фамилии ребят расположены по алфавиту. Таким образом, каждому воспитаннику присваивается

порядковый номер, который должен быть одним и тем же при проведении других вариантов социометрического исследования

Условные обозначения для социоматрицы:

+ – положительный выбор (ответ на первый вопрос)

– отрицательный выбор (ответ на второй вопрос)

Определение социометрического статуса. Сумма отрицательных и положительных ответов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Чтобы определить статус ребенка в группе, изначально необходимо вычислить среднюю сумму положительных выборов (ССПВ), которая является своеобразным ориентиром распределения мест в иерархии коллектива:

$$\text{ССПВ} = \frac{\text{Общая сумма положительных выборов}}{\text{Число детей}}$$

Выделяют следующие типы социометрического статуса:

“Популярные” (“звезды”) – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов.

“Предпочитаемые” – дети, получившие среднее и выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя “звезды”).

“Пренебрегаемые” или «оттесненные»– дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора.

“Изолированные” – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (то есть остаются незамеченными своими сверстниками).

“Отвергаемые” – дети, получившие только отрицательные выборы.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы:

Высокий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется в том случае, если в группе больше детей с первой и второй статусной категорией.

Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и трех последних группах число лиц примерно одинаково.

Низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом (“пренебрегаемые”, “изолированные” и “отвергаемые”).

Методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой



Назначение: диагностика статуса дошкольников в коллективе сверстников.
Диагностика межличностных отношений дошкольников в группе сверстников.

Возраст: старшие дошкольники (младшие школьники).

Источник: Смирнова, О.Е., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 158 с. (с.9-10)

Методика позволяет оценить уровень комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками.

Ход исследования: во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?

Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?

Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?

Кто еще остался на берегу?

Анализ результатов.

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников. Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). На основании данных можно судить об уровне отношений детей к каждому сверстнику. При условии, что в группе принимает участие 20 детей, можно судить по следующим баллам:

От -20 до -10 баллов – отвержение (отверженные);

От -9-0 баллов – игнорирование (не замечаемые);

От 1-10 баллов – дружба (лидеры);

11-20 баллов – предпочтение («звезды» группы).

Методика «Социометрия»

Бланк вопросов:

1. Кому из ребят в группе ты написал бы поздравительную открытку?

Напиши их имена и фамилии:

А теперь напиши имена и фамилии тех ребят, кому ты не станешь дарить открытку:

2. Ты переходишь в новую группу. Кого из своих одноклассников возьмёшь с собой? Напиши их имена и фамилии:

А кого из ребят ты оставишь? Напиши их имена и фамилии:

3. С кем из ребят тебе хотелось бы сидеть за одной партой? Напиши их имена и фамилии:

А с кем из ребят ты совсем не хочешь сидеть за одной партой? Напиши их имена и фамилии:

Метод социометрических измерений или Социометрия используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. Основателем социометрии известный американский психиатр и социальный психолог Джейкоб Морено.

Метод социометрических измерений позволяет получить информацию о:

- социально-психологических отношениях в группе;
- статусе людей в группе;
- психологической совместимости и сплочённости в группе.

В общем виде задачей социометрии является изучение неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы.

Когда социометрические карточки заполнены и собраны, начинается этап их математической обработки. Простейшими способами количественной обработки являются

табличный(социометрическая матрица), графический(социограмма) и индексологический(социометрические индексы).

Социометрическая матрица

Социоматрица - это матрица связей, с помощью которой анализируются внутриколлективные отношения. В социоматрицу в форме числовых значений и символов заносится информация, полученная в ходе опроса.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов.

Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма – карта социометрических

выборов (социометрическая карта), производится расчет социометрических индексов.

По данным опроса испытуемых вначале составляется социометрическая матрица, по горизонтали и по вертикали которой в одном и том же порядке перечислены фамилии всех членов исследуемой группы. Нижние строки и крайние правые столбцы матрицы являются итоговыми. Заполнение матрицы начинается с внесения в нее выборов, сделанных каждым человеком.

Шифр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ВС	ОС
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
ВП										ССПВ=	
ОП											
Социометрический статус											
Взаимные выборы											

ВС – количество выборов, сделанных данным человеком

ОС – количество отклонений, сделанных данным человеком

ВП – сумма выборов, полученным данным человеком

ОП – сумма отклонений, полученных данным человеком

ССПВ – средняя сумма положительных выборов

Результаты исследования межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

Таблица 1
Результаты первичной диагностики социометрического статуса воспитанников по методике «Два домика» Т. Д. Марцинковской

№испытуемого	Положительные выборы +	Отрицательные выборы -	Сумма
1	3	2	1
2	2	0	2
3	1	1	0
4	0	0	0
5	1	2	-1
6	2	2	0
7	1	2	-1
8	0	4	-4
9	4	1	3

Таблица 2
Результаты первичной диагностики социометрического статуса воспитанников по методике «Социометрия» Дж. Морено

Шифр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ВС	ОС
1			-3	-3		-3			-3	6	6
2	-3			3		3		-3		6	6
3		-2		1	1	-11	1	-3	3	6	6
4					-1	3-1		-2		3	4
5		-3	-3	-3						3	6
6	-1		1-1	-2			-1		2	6	5
7	1-1				1	1		-12		5	2
8	2	1		2-1	-1	-1	-2			5	5
9	3		2				-2			5	2
ВП	6	1	6	6	2	11	0	2	8	ССПВ=5	
ОП	5	4	4	9	2	2	6	9	0		
Социометрический статус	1	-3	2	-3	0	8	-6	-7	8		
Взаимные выборы	2	0	2,3	0	0,3	2	0	0	2		

ВС – количество выборов, сделанных данным человеком

ОС – количество отклонений, сделанных данным человеком

ВП – сумма выборов, полученным данным человеком

ОП – сумма отклонений, полученных данным человеком

ССПВ – средняя сумма положительных выборов

Таблица 3

Результаты первичной диагностики социометрического статуса воспитанников по методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой

№ испытуемого	Балл	Социометрический статус
1	3	Лидер
2	8	Отверженный
3	2	Отверженный
4	6	Звезда
5	4	Лидер
6	1	Отверженный
7	1	Отверженный
8	6	Звезда
9	1	Отверженный

Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений
у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Коррекционная программа рассчитана на 12 занятий, каждое из которых длится 30 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Каждое занятие необходимо начинать с приветствия и заканчивать подведением итогов.

Место проведения: специально оборудованное помещение

Цель программы: коррекция межличностных отношений дошкольников с нарушением речи. Задачи программы:

1.Формирование у детей представления о внутреннем мире человека, о его месте в окружающем мире.

2.Воспитание интереса к окружающим сверстникам, развитие умения чувствовать и понимать другого.

3.Развитие умения эмоционально выражать свои чувства.

4.Воспитание желания помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого.

5.Развитие творческих способностей и воображения, любознательности и наблюдательности.

6.Развитие способности к индивидуальному самовыражению детей.

7.Сплочение детского коллектива.

Методы, используемые в коррекционной работе:

1.развивающие игры;

2.игры на интенсивное физическое взаимодействие (служат для усиления интереса учащихся, повышения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшение взаимоотношений в группе);

3.работа в парах;

4.игры – беседы;

5.упражнения.

Программа занятий тренинга по коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи.

Занятие № 1. «Давайте познакомимся»

Цель: Знакомство. Установление контакта. Создание доверительной атмосферы и настрой участников коррекционной программы на работу .

Упражнении №1. «Моё имя».

Время:5мин.

Цель: установление контакта между участниками.

Оборудование: мяч.

Процедура проведения: группа встает в круг и первый называет свое имя и кидает мяч. Второй ловит мяч и называет имя первого и свое. Третий имя первого, второго и свое и т.д.

Упражнение № 2. «Ласковое солнышко»

Время:5 мин.

Цель: сплочение.

Процедура проведения: От ласковых имен стало тепло, как от солнышка. Все мы сейчас станем солнышками и согреем друг друга.(дети собираются в круг и обнимают друг друга).

Упражнение № 3. «Скажи хорошее о друге».

Время: 5 мин.

Цель: осознание детьми особенностей и способностей других детей.

Процедура проведения: По желанию выбирается ребенок, его сажают в круг, и каждый говорит о том, что ему нравится в этом ребенке. Воспитатель обращает внимание детей на то, чтобы они не повторялись, дает образец. В своих высказываниях дети отмечают внешние и внутренние достоинства ребенка, приводят примеры любых жизненных ситуаций.

На одном занятии выбирать более двух детей. Периодически возвращайтесь к этой игре на других занятиях.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания»

Занятие № 2 «Узнай мои интересы».

Цель: продолжить знакомство с участниками. Создать положительную мотивацию предстоящим занятиям. Сплочение участников. Стимулирование интереса друг к другу

Ритуал приветствия: «Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «Отыщи своего друга».

Время: 5 мин.

Цель: сплочение коллектива участников.

Процедура проведения: Детей делят на две группы, одной из которых завязывают глаза и дают возможность походить по помещению. Им предлагают подойти и узнать друг друга. Узнать можно с помощью рук, ощупывая волосы, одежду, руки. Затем, когда друг найден, игроки меняются ролями. Упражнение № 2. «Мяч для тебя».

Время: 5 мин.

Цель: развитие интереса и понимания другого.

Процедура проведения: ведущий бросает мяч по очереди каждому ребенку в кругу, а поймавший должен ответить на вопрос: «Что ты любишь больше всего?» или «Что тебе не нравится больше всего?», или «Чем ты любишь заниматься?», или «Чего ты больше всего боишься?» Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 3. «Эмоции»

Цель: Научить выражать свои эмоции.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п.

Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «выражение страдания и печали». Время: 5 мин.

Цель: развитие эмоциональной сферы.

Процедура проведения: - «Ой-ой, живот болит!». Два медвежонка Тим и Том съели вкусные, но немывые яблоки. У них разболелись животы. Медвежата жалуются: Ой, ой, живот болит! Ой, ой, меня тошнит! Ой, ой, мы яблок не хотим! Мы хвораем. Том и Тим. Выразительные движения: брови приподняты, живот втянут, руки прижаты к животу. Психолог предлагает «медвежатам» пожалеть друг друга.

Упражнение № 2. «Ох, я устал».

Время: 5 мин.

Цель: Развить умение чувствовать и понимать другого.

Процедура проведения: Маленький гномик несет на спине большую еловую шишку. Вот он остановился, положил шишку у своих ног и говорит: «Я так устал, я очень устал...». Выразительные движения: стоит, руки висят вдоль тела, плечи опущены. Психолог предлагает одной группе детей изобразить гномиков, а другой – помочь донести большую шишку, пожалеть. Затем дети меняются местами. Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 4. «Сочувствие».

Цель: Развивать умение чувствовать и понимать другого.

Ритуал приветствия: «Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п.

Время: 15 мин.

Игра-Беседа № 1 «Что такое хорошо?». Процедура проведения:

Беседа. - Как поживает ваша Доброта? - Не исчезла она из сердечка? (Потрогать и проверить детские сердца.) - Интересно, а как эта самая Доброта у человека проявляется? Как мы можем ее увидеть или почувствовать? 1. В мимике лица: добрый взгляд и улыбка или злобный взгляд и страшная гримаса. Рассмотреть и сравнить различные иллюстрации, изобразить злость и радость на своих лицах и полюбоваться друг другом. 2. В жестах: открытая ладошка или кулак, замахивание рукой на кого-либо или приветственные взмахи. 3. В поступках.

Физминутка «Мы за руки возьмемся». В словах. Добрые люди говорят добрые, приятные слова, они не кричат, не оскорбляют никого. Они видят в людях хорошее и всегда говорят им об этом, т.е. делают им комплименты. Давайте и мы поупражняемся в этом.

Тренинг «Комплименты». Дети сидят на коврик по кругу и по очереди говорят друг другу разные комплементы. Проговаривая комплимент, ребенок берет в свои руки ручку соседа, гладит ее, как бы вкладывая в нее вместе со словами свою доброту.

Вариант. Дети дают друг другу сравнительные характеристики. Например: Вика, у тебя глаза, как звездочки! Обрати внимание детей на то, что комплименты можно говорить не только друг другу, но и взрослым. Особенно любят комплименты мамы. У них от комплиментов очень улучшается настроение.

Прочитать и обсудить два рассказа. - А теперь будьте внимательны. Я прочитаю два рассказа про поступки, а вы скажите: какие поступки плохие, а какие хорошие? Е.В. Баринова «Два стрелка» Поспорили однажды два друга, кто из них лучше из рогатки стреляет. Один говорит: - Да я с двух шагов вон в ту форточку попаду! А другой ему отвечает: - А я с двух шагов воробья подстрелю! Спорили-спорили, смотрят – девочка в песочнице замок строит. Решили друзья: кто первым этот замок разбомбит, тот и самый меткий. Сказано – сделано! Прогнали они девочку из песочницы и давай по замку стрелять! Вмиг красивая песочная постройка превратилась в руины! Плачет девочка, а спорщики рады: оба свое мастерство на деле продемонстрировали.

Л.Н. Толстой «Старик и яблони» Старик сажал яблони. Ему сказали: - Зачем тебе эти яблони? Долго ждать с этих яблонь плода, и ты не съешь с них яблочка. Старик сказал: - Я не съем, другие съедят, мне спасибо скажут.

Выходная рефлексия: Время :5 мин. О чём мы сегодня вели с вами беседу? - Каких больше поступков мы должны стараться делать? - Хочется ли вам о

сегодняшнем разговоре рассказать своим родителям? - Почему? Ритуал прощания: Спасибо всем за участие в беседе.

Занятие № 5 «Взаимопонимание».

Цель: развитие способности к взаимопониманию.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «чувство другого».

Время: 5 мин.

Цель: развитие взаимопонимания.

Процедура проведения: играют парой.

Задача игроков: медленно удаляясь в противоположные стороны, одновременно оглянуться, остановиться, идти и вновь оглянуться — и так три раза подряд.

Упражнение № 2. «Посмотри мне в глаза».

Время: 5 мин.

Цель: научить понимать эмоции другого.

Процедура проведения: Психолог говорит о том, что нужно быть очень внимательным к окружающим людям. Предлагает поупражняться в понимании выражения лица, глаз друг друга. Дети разбиваются на пары, берутся за руки. Психолог предлагает: - Глядя только в глаза и чувствуя руки друг друга, попробуйте молча передать разные эмоции: «Я грущу, помоги мне!», «Мне весело, давай поиграем!», «Я хочу с тобой дружить!» Эту работу дети выполняют в парах. Потом дети обсуждают, в какой раз какая эмоция передавалась и воспринималась.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 6. «Моё настроение».

Цель: научить детей узнавать настроение.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Беседа № 1. «Можно ли понять настроение человека?».

Время: 10 мин.

Цель: научить узнавать настроение другого.

Оборудование: картинки с настроением.

Процедура проведения: чтобы научить детей узнавать настроение друга, мамы, папы, сестры, брата можно предложить детям ответить на следующие вопросы: Всегда ли у вас бывает хорошее настроение? Почему бывает так грустно? Обратит внимание детей на фотографии, вырезки из газет, иллюстрации. Посмотрите на эти фотографии и скажите, чем они отличаются? Скажите какое настроение у персонажей, определите причину. Объяснить детям как важно уметь определять настроение человека, быть внимательным и предусмотрительным, добрым, наблюдательным. Предложить детям ответить на следующие вопросы: Если тебе грустно, плохо как ты себя ведешь? А если у твоего друга, мамы плохое настроение, как это заметишь? Каким бывает лицо у такого человека? Как вы можете поднять настроение? Как можно спросить о причине плохого настроения?

После беседы предложить детям взять друг друга за руки и заглянуть друг другу в глаза, сказать друг другу ласковые слова. Пусть у всех будет хорошее настроение. Упражнение №2 «Что такое настроение и на что оно похоже?». Цель: научить различать настроения.

Время: 5 мин.

Процедура проведения: Дети по очереди говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начать лучше воспитателю воспоминанием «Мое настроение похоже на белое пушистое облачком в спокойном голубом небе, а твое?» В конце воспитатель обобщает – какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.д. Надо учитывать, что плохая погода, холод, дождь, хмурое небо, агрессивные элементы свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 7. «Дружба».

Цель: взаимодействие участников.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «Солнечный зайчик».

Время: 5 мин.

Цель: познание себя.

Процедура проведения: дети-паучки любят солнышко, как детки: представьте себе, что солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Закройте их. Зайчик побежал дальше по лицу, нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть, голову, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот – погладьте его и там. Солнечный зайчик – не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним. Вот и появился друг у паучков.

Упражнение № 2. «Паутинка».

Время: 10 мин.

Цель: сплочение коллектива.

Процедура проведения: Психолог говорит, что дети, как паучки, сейчас будут плести паутину. Дети встают в круг, берутся за руки и, пролезая под руками по очереди не разжимая рук, запутывают паутинку, а затем распутывают ее.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 8. «Вместе».

Цель: сплочение коллектива.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «Я солнышко».

Время: 5 мин.

Цель: созданию спокойной, доверительной обстановки в группе.

Процедура проведения: От ласковых имен стало тепло, как от солнышка. Все мы сейчас станем солнышками и согреем друг друга (дети обнимают друг друга).

Упражнение № 2. Песня «Облака, белогривые лошадки» с имитацией движений.

Время: 10 мин.

Цель: сплочение.

Процедура проведения: Сначала нужно совершать движения только головой и шеей в разные стороны, вперед и назад в разном ритме, затем руками.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 9. «Научись управлять своим телом» Цель: научить управлять своим телом.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п.

Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «Возьми себя в руки».

Время: 2 мин.

Цель: научить контролировать свое тело.

Процедура проведения: Как только вы почувствуете, что забеспокоились, хочется кого-то стукнуть, что-то кинуть, есть очень простой способ доказать себе свою силу: обхватите ладонями локти и сильно прижмите руки к груди - это поза выдержанного человека.

Упражнение № 2. «Врасти в землю».

Время: 2 мин.

Цель: научить контролировать свое тело.

Процедура проведения: Сильно-сильно надавить пятками на пол, руки сложить в кулачки, крепко сцепить зубы. Вы - могучее, крепкое дерево, у которого сильные корни, и никакие ветры вам не страшны. Это поза уверенного человека

Упражнение № 3. «Сбрось усталость».

Время: 2 мин.

Цель: научить контролировать свое тело.

Процедура проведения: Встаньте, расставьте широко ноги, немного согните их в коленях, нагните тело и свободно опустите руки, расправьте пальцы, склоните голову к груди, приоткройте рот. Слегка покачайтесь в стороны, вперед, назад. А сейчас резко потряхните головой, руками, ногами, телом. Вы стряхнули всю усталость, чуть-чуть осталось, повторите ещё. Упражнение № 3. «Стойкий солдатик».

Время: 5 мин.

Цель: научить контролировать свое тело.

Процедура проведения: Когда вы сильно возбуждены и не можете успокоиться, взять себя в руки, встаньте на одну ногу, а другую подогните в колене, руки опустите по швам. Вы - стойкие оловянные солдатик на посту, честно несёте свою службу. Оглянитесь по сторонам, заметьте, что вокруг вас делается, кто чем занят, кому надо помочь. А теперь поменяйте ногу и посмотрите ещё пристальнее. Молодцы! Вы - настоящие защитники.

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие № 10. «Завершение».

Цель: обеспечить развитие уверенности в себе.

Ритуал приветствия: Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п. Время: 5 мин.

Упражнение № 1. «Чудесный рисунок».

Время: 10 мин.

Цель: сплочение коллектива.

Процедура проведения: детям нужно составить по желанию животное, портрет, человека, город и т.п. Каждый ребенок выкладывает или рисует фрагмент общей картины.

Упражнение № 2. «Мы танцоры».

Время: 5 мин.

Цель: снижение эмоционального напряжения.

Процедура проведения: детям предлагаем превратиться в птиц, бабочек, стрекоз.

Звучит спокойная музыка. Танцующие «летают», кружатся, прыгают высоко вверх.

Всем легко, весело, радостно.

Упражнение № 3. Песня «Вместе весело шагать по просторам».

Цель: сплочение коллектива.

Процедура проведения: дети все вместе поют песню «Вместе весело шагать по просторам».

Выходная рефлексия: что больше всего понравилось на занятии? Ритуал прощания: участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений дошкольников с нарушением речи

Таблица 4

Результаты вторичной диагностики социометрического статуса воспитанников по методике «Два домика» Т. Д. Марцинковской

№ испытуемого	Положительные выборы+	Отрицательные выборы-	Сумма
1	3	1	2
2	2	0	2
3	1	1	0
4	0	0	0
5	1	2	-1
6	2	2	0
7	1	2	-1
8	2	3	-1
9	4	0	4

Таблица 5

Результаты вторичной диагностики социометрического статуса дошкольников по методике «Социометрия» Дж. Морено

Шифр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	ВС	ОС
1		2		2		2	-1	-1		6	2
2	-3			3		3		-1		6	4
3	1	-3									
4	1		3								
5	-2		3	1							
6	1	3		1							
7	1-1			1	1	1					
8	2	1		1	-1						
9	2		2			2	-1				
ВП	8	6	8	12	2	8	2	2	6	ССПВ=6	
ОП	6	3	0	0	2	0	3	3	0		
Социометрический статус	2	3	8	12	0	8	-1	-1	6		
Взаимные выборы	1	1	3	2	0,8	2	1	0	0,5		

ВС – количество выборов, сделанных данным человеком

ОС – количество отклонений, сделанных данным человеком

ВП – сумма выборов, полученным данным человеком

ОП – сумма отклонений, полученных данным человеком

ССПВ – средняя сумма положительных выборов

Таблица 6

Результаты вторичной диагностики социометрического статуса воспитанников по методике «Капитан корабля» Е. О. Смирновой

№ испытуемого	Количество выборов	Социометрический статус
1	3	Лидер
2	1	Отверженный
3	4	Лидер
4	5	Звезда
5	6	Звезда
6	4	Лидер
7	1	Отверженный
8	6	Звезда
9	1	Отверженный

Таблица 7.

Таблица рангов по результатам диагностической методики «Социометрия» Дж. Морено

Код	Сумма «До»	Сумма «После»	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранговое число сдвига
1	1	2	1	1	1
2	-3	3	6	6	5
3	2	8	6	6	5
4	-3	12	15	15	7
5	0	0	0	0	-
6	8	8	0	0	-
7	-6	-1	5	5	3
8	-7	-1	6	6	5
9	8	6	-2	2	2

Результаты расчета T-критерия Вилкоксона

Сумма рангов (без учета нулевых сдвигов) = $7(7+1)/2 = 28$ (расчетная).

Сумма рангов (без учета нулевых сдвигов) = 28 (по таблице).

Критические значения T при n = 9:

T_{кр.} (p<0,01) = 3

T_{кр.} (p<0,05) = 8

T_{эмп}=2 – попадает в зону значимости, H₁ принимается.